



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

**INTELIGENCIA COMPETITIVA EN ANDALUCÍA. UNA
APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA DE
ECONOMÍA DE LA EMPRESA EN BACHILLERATO**

TESIS DOCTORAL

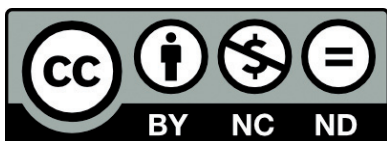
CRISTINA FERNÁNDEZ BARRIOS

MÁLAGA, 2015

AUTOR: Cristina Fernández Barrios

 <http://orcid.org/0000-0002-6259-2510>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



D. JOSE ANTONIO JIMÉNEZ QUINTERO, Catedrático de Universidad de Dirección Estratégica en la Universidad de Málaga

CERTIFICA:

Que D^a. CRISTINA FERNÁNDEZ BARRIOS, con Documento de Identidad Número 44.586.107-D, ha realizado en este Departamento, bajo mi dirección, el trabajo de investigación correspondiente a su Tesis Doctoral, titulado: “**Inteligencia Competitiva en Andalucía: Una aplicación en la enseñanza de la materia de Economía de la Empresa en Bachillerato**”.

Revisado el presente trabajo estimo que puede ser presentado al tribunal que ha de juzgarlo.

Y para que conste a efectos de lo establecido en el artículo 8 del Real Decreto 778/1998, regulador de los estudios de Tercer Ciclo – Doctorado, AUTORIZO la presentación de esta tesis en la Universidad de Málaga.

Málaga, noviembre 2015

Fdo.: José A. Jiménez Quintero

*A mis ahijados, Fran y Ángela, que me enseñan a
valorar las pequeñas cosas de la vida.*

*A mis padres y a mi hermana por su apoyo
incondicional.*

Sólo es útil el conocimiento que nos hace mejores
SÓCRATES



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

INTELIGENCIA COMPETITIVA EN ANDALUCÍA. UNA APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA EN BACHILLERATO

TESIS DOCTORAL presentada por la Licenciada en
Administración y Dirección de Empresas y Licenciada
en Economía *D^a. Cristina Fernández Barrios* para
optar al título de Doctora por la Universidad de Málaga

DIRECTOR:

Prof. Dr. D. José Antonio Jiménez Quintero.
Catedrático de Universidad. Área de conocimiento de
Organización de Empresas con perfil de Dirección
Estratégica de la Empresa.

SUMARIO

INTELIGENCIA COMPETITIVA EN ANDALUCÍA. UNA APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA EN BACHILLERATO

SUMARIO

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICES

1. INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA: ESPECIAL
REFERENCIA A LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA EN
BACHILLERATO

3. INTELIGENCIA COMPETITIVA, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA
ECONOMÍA DE LA EMPRESA DE SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

4. METODOLOGÍA: DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES, ANEXO Y BIBLIOGRAFÍA

5. CONCLUSIONES

ANEXO

BIBLIOGRAFÍA

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación, que es el resultado de muchos meses de esfuerzo y dedicación, no habría sido posible sin el apoyo incondicional de familiares y amigos a los que, desde aquí, quiero expresarles mi más sincero agradecimiento.

Siempre es grato comprobar que hay personas que confían plenamente en tus capacidades y te lo demuestran con gran entusiasmo. Ese ha sido el caso de mi director de Tesis Doctoral Dr. D. José Antonio Jiménez Quintero para quien sólo tengo palabras de agradecimiento. Él ha sido uno de los artífices para que, finalmente, esta tesis llegara a buen puerto ya que siempre se ha mostrado dispuesto a orientarme, aconsejarme, corregirme e, incluso, a animarme.

Me gustaría también aprovechar este apartado para agradecer a todos aquellos compañeros de Economía que dedicaron unos minutos de su tiempo a contestar el cuestionario, así como a aquellos que se molestaron en reenviarlo a otros compañeros para darle difusión, ya que, sin ellos, no podríamos haber culminado nuestro trabajo.

Igualmente, no me puedo olvidar de Olga Nievas, Paco Zafra y José Antonio Ríos por sus consejos en el pre-test del cuestionario inicial y que me sirvieron para diseñar el definitivo.

Me gustaría agradecer, de forma especial, la ayuda prestada por una persona que apareció en mi vida por casualidad y que, sin apenas conocerme, siempre ha estado dispuesto a resolverme las dudas que se me planteaban con el SPSS. Sin su ayuda la tarea hubiera sido, seguramente, mucho más ardua. Muchas gracias Plácido Sierra Herrezuelo.

También me gustaría dar las gracias al Equipo Directivo de mi centro, IES Valle del Azahar, y, especialmente, a mi Director Juan Antonio Jiménez por facilitarme la labor en estos últimos meses.

En el terreno personal, son muchas las personas a las que me gustaría dedicarles algunas palabras de agradecimiento y espero no olvidarme de ninguna.

En primer lugar, quiero dar las gracias a mi madre, Marili, ya que sin ella nunca hubiera llegado hasta aquí. Ella es la que siempre me anima a superarme, la que siempre está dispuesta a apoyarme en todos mis proyectos, la que me impulsa cuando las fuerzas flaquean e, incluso, me aguanta cuando ni yo misma lo hago. También, por supuesto, a mi padre, Antonio, quien siempre está dispuesto a echar una mano en todo y, al igual que mi madre, me ha apoyado y animado siempre para que terminara mi tesis.

A mi hermana Patricia, mi cuñado y mis dos sobrinos, Fran y Ángela, que han sabido comprenderme durante tantos meses en los que no les he podido, a penas, dedicar tiempo.

Por último, pero no por ello menos importante, quiero dedicar unas palabras a mis amigos por el simple hecho de serlos, por estar siempre ahí dispuestos a escucharme y animarme en los momentos duros y por respetar y entender los meses de duro trabajo en los que no he podido estar con ellos. Muy especialmente a mis tres grandes pilares, Begoña, Almudena y José Luis, gracias por todo.

Cristina Fernández Barrios

Málaga, octubre de 2015

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del estudio	35
1.2. Documentación y fuentes de información	39
1.3. Estructura del trabajo de investigación	41

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 2: EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA: ESPECIAL REFERENCIA A LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA EN BACHILLERATO

2.1. Introducción	51
2.2. Desde los inicios hasta la Ley Moyano	53
2.2.1. De la Constitución de 1812 al Plan del Duque de Rivas	53
2.2.2. Del Plan del Duque de Rivas al Plan Pidal	56
2.2.3. Del Plan Pidal a la Ley Moyano	59
2.3. De la Ley Moyano hasta 1900	64
2.3.1. La Ley Moyano	64
2.3.2. Reformas en la segunda mitad del Siglo XIX: del Marqués de Corvera al Marqués de Pidal	66
2.4. La educación secundaria en el Siglo XX	77
2.4.1. Los planes de estudio con el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes	77
2.4.2. Reformas emprendidas por el Ministerio de Educación Nacional	81
2.4.3. La Ley General de Educación	83
2.4.4. La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación	85
2.5. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	89
2.6. Intentos de reformas posteriores	103

2.6.1. Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes	103
2.6.2. Ley Orgánica de Calidad de la Educación	104
2.7. La Ley Orgánica de Educación	111
2.8. Actual reforma: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	124
 CAPÍTULO 3: INTELIGENCIA COMPETITIVA, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA ECONOMÍA DE LA EMPRESA DE SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO	
3.1. Introducción	139
3.2. La Dirección Estratégica: concepto y evolución	143
3.3. El proceso estratégico	155
3.4. Teoría de Recursos y Capacidades	159
3.4.1. Características de los recursos y capacidades valiosos	169
3.5. La inteligencia competitiva	175
3.5.1. Inteligencia competitiva vs vigilancia tecnológica. Conceptos	177
3.5.2. El ciclo de la inteligencia competitiva	182
3.6. La gestión del conocimiento	187
3.6.1. Concepto de conocimiento	187
3.6.1.1. Características y propiedades del conocimiento	193
3.6.1.2. Tipos de conocimiento	195
3.6.2. El conocimiento y su gestión	199
3.6.2.1. Etapas del proceso de gestión del conocimiento	202
3.6.3. Aprendizaje organizativo	205
3.7. Inteligencia Competitiva y Gestión del Conocimiento: relación e influencia.	211
3.7.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento al servicio del conocimiento.	215
3.8. Inteligencia Competitiva, Gestión del Conocimiento y aprendizaje en la materia de Economía de la Empresa de Bachillerato.	222

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA: DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

4.1. Introducción	239
4.2. Justificación y objetivos de la investigación	240
4.3. Hipótesis	246
4.4. Diseño metodológico	249
4.4.1. Diseño del cuestionario	251
4.5. Selección de la muestra, método de muestreo y tamaño muestral	254
4.5.1. El muestreo y el tamaño de la muestra	255
4.6. Descripción de la muestra	258
4.6.1. Análisis descriptivo de las características de la especialidad	263
4.7. Análisis de los resultados	273

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES, ANEXO Y BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Conclusiones	303
5.2. Limitaciones de la investigación	311
5.3. Recomendaciones para estudios posteriores	314

ANEXO

- Cuestionario	317
----------------	-----

BIBLIOGRAFÍA

- Referencias bibliográficas	323
- Bibliografía legislativa	345

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1.: Sistema educativo LOE	114
Figura 2.2.: Materias de 2º de bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	117
Figura 2.3.: Evolución del sistema educativo	123
Figura 3.1: Evolución de los sistemas de dirección	146
Figura 3.2: Elementos de una estrategia de éxito	153
Figura 3.3.: El proceso estratégico	158
Figura 3.4.: Tipología de recursos	162
Figura 3.5.: Recursos, capacidades, estrategia y ventaja competitiva	167
Figura 3.6: Relación entre ventaja competitiva sostenible y recursos	168
Figura 3.7.: Características de los recursos estratégicos	169
Figura 3.8.: Criterios para valorar los recursos y capacidades estratégicos	174
Figura 3.9.: Tipos de vigilancia y fuerzas competitivas de Porter	178
Figura 3.10.: Ciclo clásico de Inteligencia Competitiva	183
Figura 3.11.: Proceso de Inteligencia Competitiva	185
Figura 3.12.: Niveles del saber	193
Figura 3.13.: Proceso de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi	197
Figura 3.14.: Proceso de gestión del conocimiento	205
Figura 3.15.: Facilitadores del aprendizaje organizativo	209
Figura 3.16.: Relación entre el Sistema de gestión del Conocimiento y el Sistema de Inteligencia Competitiva	214
Figura 4.1.: Estructura para la elaboración de una encuesta	250

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 2.1.: Modalidades y asignaturas en segundo de bachillerato	127
Cuadro 2.2.: Los Planes de Estudios y la Economía	133
Cuadro 3.1.: Diferencias entre planificación estratégica y dirección estratégica	145
Cuadro 3.2.: Diferencias entre gestión del Conocimiento e Inteligencia Competitiva	212
Cuadro 4.1.: Métodos de muestreo	256
Cuadro 4.2.: Ficha técnica de la investigación empírica	257

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1.: Aproximaciones al concepto de Dirección Estratégica	148
Tabla 3.2.: Características definitorias del concepto de estrategia	151
Tabla 3.3.: Gestión del Conocimiento: definiciones	201
Tabla 3.4.: Porcentaje de menores usuarios de TIC por sexo y edad	217
Tabla 4.1.: Distribución de la muestra por género	258
Tabla 4.2.: Distribución de la muestra por edad	260
Tabla 4.3.: Distribución de la muestra en función de la experiencia docente	261
Tabla 4.4.: Distribución de la muestra por tipo de centro	262
Tabla 4.5.: Distribución de la muestra por tipo de docencia	263
Tabla 4.6.: Pertenencia a la especialidad de Economía	265
Tabla 4.7.: Distribución de la muestra en función de las diferentes especialidades	265
Tabla 4.8.: Distribución por número de especialistas y media aritmética	267
Tabla 4.9.: Distribución de la muestra atendiendo a la coordinación del profesorado	268
Tabla 4.10.: Relación entre régimen de enseñanza y coordinación del profesorado	268
Tabla 4.12.: Distribución de la muestra en función del departamento de pertenencia	270
Tabla 4.13.: Distribución de la muestra en función de las materias que imparte	272
Tabla 4.14.: Importancia asignada a la hora de programar	274
Tabla 4.15.: Distribución de la muestra en función de la importancia asignada a los contenidos de Dirección Estratégica	281
Tabla 4.16.: Correlación Spearman entre la importancia de los contenidos de Dirección Estratégica y los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de planificar y desarrollar los contenidos de la Economía de la Empresa	282

Tabla 4.17.: Relación entre la importancia y el uso de las TIC	284
Tabla 4.18.: Valoración media de las premisas relacionadas con la información y el espíritu emprendedor	286
Tabla 4.19.: Correlación Spearman de la variable género con: la importancia de desarrollo de destrezas para analizar la información y la capacidad de aprender por sí mismos	292
Tabla 4.20.: Correlación Spearman de la variable tipo de centro con: el fomento del espíritu emprendedor y la capacidad de tomar decisiones	292
Tabla 4.21.: Correlación Spearman de la variable importancia de la PAU con: que el alumno sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información	292
Tabla 4.22.: Correlación Spearman de la variable importancia vida laboral y activa con: el fomento del espíritu emprendedor y la capacidad de tomar decisiones	293

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1.: Evolución en porcentaje del equipamiento TIC en los hogares españoles	216
Gráfico 3.2.: Evolución del uso de internet	217
Gráfico 3.3.: Porcentaje de evolución del uso de TIC por personas de 16 a 74 años	218
Gráfico 4.1.: Distribución por género	258
Gráfico 4.2.: Distribución por edad	260
Gráfico 4.3.: Experiencia docente	260
Gráfico 4.4.: Tipo de centro	262
Gráfico 4.5.: Distribución por tipo de docencia	263
Gráfico 4.6.: Distribución en función de la pertenencia a la especialidad.	264
Gráfico 4.7.: Profesorado de diferentes especialidades que imparten la materia	265
Gráfico 4.8.: Número de especialistas en cada centro	266
Gráfico 4.9.: Existencia del departamento de Economía	269
Gráfico 4.10.: Departamentos a los que está adscrito el profesorado de Economía	270
Gráfico 4.11.: ¿Se imparte en su centro Fundamentos de Administración y Gestión?	272
Gráfico 4.12.: Orden de importancia asignada a la Prueba de Acceso a la Universidad	276
Gráfico 4.13.: Orden de importancia asignada a que el alumno tenga una visión completa de la materia	276
Gráfico 4.14.: Orden de importancia asignada a que el alumno adquiera conocimientos estratégicos	277
Gráfico 4.15.: Orden de importancia asignada a que fomente el aprendizaje colaborativo	277

Gráfico 4.16.: Orden de importancia asignada a que los prepare para la vida laboral y activa	278
Gráfico 4.17.: Proceso de aprendizaje del alumnado	279
Gráfico 4.18.: Importancia asignada a los contenidos de Dirección estratégica	280
Gráfico 4.19.: Importancia de las TIC para la labor docente	283
Gráfico 4.20.: Uso de las TIC en la docencia de la Economía de la Empresa	283
Gráfico 4.21.: Recursos TIC que utiliza	285
Gráfico 4.22.: Que el alumno sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información	287
Gráfico 4.23.: Importancia del desarrollo de destrezas para analizar, de forma crítica, si una información es valiosa o no	288
Gráfico 4.24.: Que el alumno sea capaz de usar esa información para aprender por sí mismo y que, de esa forma, adquiera y gestione su conocimiento	288
Gráfico 4.25.: Importancia de estos aspectos para los recursos humanos de la empresa y, por tanto, para el alumnado como futuros trabajadores	289
Gráfico 4.26.: Fomento en el alumnado el espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades.	289
Gráfico 4.27.: ¿Trabaja en el aula algún tipo de actividad para desarrollar dichos aspectos?	293
Gráfico 4.28.: Actividades utilizadas para trabajar las destrezas con el alumnado	294

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del estudio

1.2. Documentación y fuentes de información

1.3. Estructura del trabajo de investigación

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Actualmente, estamos asistiendo a un momento histórico no exento de turbulencias económicas, empresariales, políticas y educativas, tanto a nivel nacional como europeo e, incluso, internacional.

La crisis financiera que todavía da sus coletazos, altas tasas de paro, cierres de empresas y aparición de nuevos modelos de negocios, altas tasas de abandono escolar, elevado déficit público, inestabilidad política, recortes en sanidad y educación, cambios legislativos carentes de consenso en materia educativa, fuga de manos de obra cualificada,... podría ser la radiografía española. Junto a nuestra idiosincrasia particular, no podemos obviar que formamos parte de un marco común europeo y, a su vez, estamos inmersos en una sociedad global, aspectos que terminan de configurar la anatomía española como, por ejemplo, políticas monetarias comunes, competencia entre empresas europeas y a nivel mundial, conflictos internacionales, inmigración, dependencia de los recursos energéticos, volatilidad de los mercados financieros y bursátiles, deslocalización industrial, multinacionales con comportamientos poco éticos, gran crecimiento de los gigantes asiáticos, etc.

Uno de los principales fenómenos que ha marcado la economía y la sociedad desde la segunda mitad del siglo XX ha sido la Globalización, ésta a su vez se ha visto impulsada gracias al desarrollo de los transportes y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y que ha supuesto transformaciones económicas, culturales, sociales y políticas a nivel mundial. En este nuevo entorno global es donde, hoy día, tienen que competir y desenvolverse, no sólo las empresas, sino también los ciudadanos, estudiantes y trabajadores globales.

En este contexto, estar atentos a los cambios que se producen en el entorno se torna en prioritario para las empresas a fin de dar respuestas rápidas a los mismos y, de ese modo aprovechar las oportunidades y sortear las amenazas. Para ello, es imprescindible identificar, seleccionar y gestionar aquella información que se considere relevante y oportuna para la toma de decisiones, dentro de los márgenes de la legalidad y la ética, y es ahí donde la Inteligencia Competitiva adquiere todo su significado.

Pero hoy día, en un entorno tan competitivo, complejo y turbulento, el conocimiento se torna en uno de los activos principales para la competitividad empresarial. En consecuencia, la habilidad para transformar en conocimiento esa información relevante, y que dicho conocimiento fluya entre los miembros de la organización contribuyendo al aprendizaje organizacional, se convierte en una fuente de competitividad empresarial. Por tanto, la aplicación de un adecuado sistema de gestión del conocimiento debe consistir en transformar la información relevante en conocimiento, así como facilitar su asimilación y canalización dentro de la organización.

En este marco que hemos dibujado, también cobra protagonismo el Sistema Educativo ya que nuestros alumnos, como ciudadanos del siglo XXI y futuros trabajadores de esta sociedad global, deben desarrollar aquellas destrezas que le harán ser competitivos en el futuro.

Actualmente, estamos inmersos en un proceso de cambio educativo donde, por un lado se encuentra vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y, por otro, se encuentra en proceso de implantación la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), pero tanto en una como en otra se recoge la necesaria adaptación de los sistemas educativos a los cambios y exigencias que la sociedad les impone.

Dentro del contexto de la Sociedad de la información y el conocimiento, tanto en la LOE como en la actual LOMCE¹, se reconoce la necesidad de fomentar y facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollar aquellas competencias que se consideran clave entre las que se encuentra la digital, despertar un espíritu crítico y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo, trabajar en equipo y aplicar métodos de investigación adecuados.

Por tanto, como podemos apreciar ambas leyes se muestran ambiciosas a la hora de concebir un modelo educativo integral en los que se busca una educación de calidad, disminución del abandono escolar y una preparación del alumnado para enfrentarse a los retos y desafíos que demanda la sociedad actual y dentro del marco de las directrices de la Unión Europea².

En el caso de la enseñanza post-obligatoria, como es el bachillerato, además se busca prepararlos para la vida activa con responsabilidad y competencia, así como capacitarlos para acceder a la educación superior (LOE, 2006). Aspecto que adquiere especial relevancia desde nuestra materia, la Economía de la Empresa, y no sólo porque ésta acerca al alumno a una realidad con la que se tendrá que enfrentar en un futuro, sino que también porque, desde nuestra materia, se desarrollan gran parte de las estrategias que se propugnan tanto en la LOE como en la LOMCE.

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 4 de mayo de 2006, nº 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 10 de diciembre de 2013, nº 295.

² Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013): *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Madrid

Podemos, por tanto, concluir afirmando que si queremos proporcionar a nuestro alumnado herramientas suficientes para competir y desenvolverse con autonomía en la sociedad del siglo XXI, debemos procurarle una formación integral donde, sin menospreciar los contenidos memorísticos, seamos capaces de desarrollar en ellos aquellas destrezas que les serán útiles de cara al futuro, entre las que destacan las que tienen que ver con los procesos de inteligencia competitiva y gestión del conocimiento.

En consecuencia, nuestra investigación está motivada por el hecho de averiguar si, desde el entorno educativo andaluz y, más concretamente, desde la materia de Economía de la Empresa de segundo curso de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencia Sociales se potencia el desarrollo de destrezas y habilidades encaminadas a localizar, analizar y seleccionar información útil y valiosa para, posteriormente, transformarla en conocimiento, así como aquellas otras relacionadas con el uso eficiente de las TIC, el aprendizaje autónomo, el desarrollo del espíritu emprendedor y la toma responsable de decisiones o, por el contrario, seguimos anclados en una enseñanza tradicional donde los contenidos teóricos y la superación de una prueba escrita acaparan nuestra planificación y ejecución docente.

1.2. DOCUMENTACIÓN Y FUENTES DE INFORMACIÓN.

Para la realización de nuestro trabajo de investigación se han usado diversas fuentes documentales de carácter, principalmente, formal acerca del estado de la cuestión sobre Dirección Estratégica, Inteligencia Competitiva, Gestión del Conocimiento, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sector Educativo y Legislación Educativa.

Las fuentes consultadas han sido las siguientes:

- Consulta de repositorios y bases de datos a fin de localizar bibliografía referente a los temas tratados en nuestra investigación. Entre las más consultadas destacamos las siguientes:
 - Dialnet: Repositorio de la Universidad de la Rioja.
 - Riunet: Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica de Valencia.
 - JSTOR: Archivo estadounidense de publicaciones académicas on-line.
 - Emerald Insight: Plataforma con libros y revistas del ámbito de la economía, ingeniería y la documentación.
 - Wiley Online Library: Plataforma de publicaciones multidisciplinares de la editorial John Wiley & Sons.
 - Elsevier.es (Ciencias Sociales): Repositorio de revistas especializadas.
 - DSpace@MIT: Repositorio de material de investigación del MIT.
 - Catálogo Jábega de la Biblioteca de la Universidad de Málaga.
 - Repositorios de tesis doctorales:
 - TESEO: base de datos de tesis doctorales españolas de Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- RIUMA: base de datos de tesis doctorales de la Universidad de Málaga.
- TDR (Tesis doctorales en red): base de datos de tesis doctorales de diversas Universidades españolas.
- Además, se ha hecho uso de diversas Redes sociales para la investigación como:
 - Academia.edu.
 - ResearchGate.
- Para la localización y obtención de la bibliografía legislativa utilizada en el presente trabajo se han consultado las siguientes fuentes:
 - Archivo Municipal de Málaga.
 - Fundación de Estudios Constitucionales 1812
 - ADIDE Andalucía: página de la Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía.
 - Página Web de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
 - Página Web del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
 - Biblioteca de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial: Normas UNE de la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).
- Asimismo, se han consultados diversas revistas especializadas sobre los temas tratados en nuestro estudio, tanto nacionales como internacionales, así como, actas y publicaciones de congreso, libros, manuales y documentos acerca de los contenidos investigados.

1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo de investigación se estructura en tres partes claramente diferenciadas que, junto con este primer capítulo introductorio, el anexo y las referencias bibliográficas, conforman un todo y que vamos a describir brevemente a continuación.

Capítulo 1. Introducción: en este capítulo se expone y justifica la importancia y motivación del estudio realizado, se explican las fuentes utilizadas para su realización y se expone la estructura del trabajo presentado.

Primera parte. Fundamentos Teóricos.

Consiste en un análisis teórico para establecer el marco conceptual de nuestra investigación. Esta parte está formada por los siguientes dos capítulos:

Capítulo 2. Evolución histórica de la segunda enseñanza: especial referencia a la materia de Economía de la Empresa en Bachillerato: en este apartado se hace una revisión histórica de la Segunda Enseñanza, desde la perspectiva de la Economía, desde su implantación en 1809 hasta la actual reforma educativa LOMCE. En este capítulo podríamos diferenciar dos grandes partes, una primera en la que se hace una revisión de las diferentes reformas que ha ido sufriendo este nivel educativo, de acuerdo a los acontecimientos históricos y políticos acontecidos, pero deteniéndonos en aquellos hitos que se consideran más relevantes y, sobre todo, en aquellos momentos en que la Economía ha sido tenida en cuenta en los diferentes planes de estudio. Y, por otro lado, la aparición de la materia de Economía de la Empresa, como materia de modalidad del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, a partir de 1990 con la aprobación e implantación de la LOGSE y su evolución hasta la actual ley, en proceso de implantación, LOMCE.

Capítulo 3. Inteligencia Competitiva, Gestión del Conocimiento y la Economía de la Empresa de segundo curso de Bachillerato: en este capítulo se exponen los fundamentos teóricos que constituyen la base sobre la que se asienta nuestro estudio. Se parte del concepto de dirección estratégica y su evolución para, posteriormente, delimitar el concepto de estrategia y como ésta se enmarca dentro de un proceso en el marco de las Escuelas del Aprendizaje y del Entorno. Centrándonos más en el núcleo de nuestro trabajo, se describe la Teoría de Recursos y Capacidades mediante la que se explican las diferentes tipologías de recursos, así como el concepto de capacidad, hasta determinar las características que los convierten en fuente de ventaja competitiva y, por tanto, en recursos valiosos. Posteriormente, desarrollamos el apartado fundamental de nuestra tesis, es decir, la Inteligencia Competitiva, su relación con la Vigilancia Tecnológica, así como, así como, el ciclo de la misma. A continuación, se detalla el concepto, características, tipos y proceso de creación de conocimiento, tras lo que nos adentramos en la Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje Organizativo. Expuesto todo lo anterior, se analiza la relación entre inteligencia competitiva y gestión del conocimiento, se pone de manifiesto la importancia de las TIC como herramienta al servicio de ambos procesos y cerramos el capítulo estudiando la necesaria implantación de los mismos en el ámbito educativo en general y en la materia de Economía de la empresa en particular.

Segunda parte. Estudio Empírico

Esta segunda parte está compuesta por un único capítulo que como veremos, a continuación, se podría dividir, de forma general, en tres partes bien diferenciadas.

Capítulo 4. Metodología: diseño y desarrollo del estudio de campo: en una primera parte se plantea la justificación y el objetivo de la investigación, así como las hipótesis a contrastar mediante el estudio empírico. En la segunda, se explica cómo se ha

estructurado la investigación, el diseño del cuestionario, la selección de la muestra el método de muestreo y la ficha técnica de la investigación; y, en la tercera parte, se describen las características de la muestra objeto de estudio y se analizan los resultados de la investigación empírica.

Tercera parte. Conclusiones, Anexo y Bibliografía

Capítulo 5: Conclusiones: en este último capítulo, con el que se cierra nuestro trabajo, se presentan las conclusiones de nuestra investigación, así como las limitaciones del estudio y las recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Para finalizar, se incluye un anexo con el cuestionario utilizado para la recogida de datos del trabajo de campo y se exponen las fuentes bibliográficas utilizadas para la elaboración de la tesis doctoral que presentamos.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 2

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA: ESPECIAL REFERENCIA A LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA EN BACHILLERATO

ÍNDICE

CAPÍTULO 2: EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA: ESPECIAL REFERENCIA A LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA EN BACHILLERATO

2.1. Introducción

2.2. Desde los inicios hasta la Ley Moyano

2.2.1. De la Constitución de 1812 al Plan del Duque de Rivas

2.2.2. Del Plan del Duque de Rivas al Plan Pidal

2.2.3. Del Plan Pidal a la Ley Moyano

2.3. De la Ley Moyano hasta 1900

2.3.1. La Ley Moyano

2.3.2. Reformas en la segunda mitad del Siglo XIX: del Marqués de Corvera la Marqués de Pidal

2.4. La educación secundaria en el Siglo XX

2.4.1. Los planes de estudio con el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

2.4.2. Reformas emprendidas por el Ministerio de Educación Nacional

2.4.3. La Ley General de Educación

2.4.4. La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación

2.5. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

2.6. Intentos de reformas posteriores

2.6.1. Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes

2.6.2. Ley Orgánica de Calidad de la Educación

2.7. La Ley Orgánica de Educación

2.8. Actual reforma: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

2.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se va a tratar de perfilar el difícil camino que, desde el principio del siglo XIX, ha venido teniendo la Economía como tal, hasta que, por fin, pudo quedar totalmente consolidada como materia de enseñanza en el Bachillerato y, por consiguiente, integrada con nombre propio, aunque todavía en menor medida de lo que debiera, dentro del sistema educativo español.

Para ello haremos una breve síntesis de la Historia de este sistema educativo, contextualizado con los acontecimientos políticos que los acompañaron (MECD, 2004), desde que se produce la invasión de España por las tropas napoleónicas hasta la reciente Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), pero dedicando nuestra atención, de manera especial, a aquellos momentos históricos en los que determinadas normas, leyes, decretos, etc. tuvieron en cuenta la enseñanza de la Economía y, en definitiva, cuando esta disciplina era contemplada o tenida en cuenta, que es en realidad de lo que se trata y nos interesa.

Nos detendremos más a partir de 1990, momento en el que se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y con la que se consolida la materia de Economía y aparece, por primera vez, una nueva materia centrada en el estudio de la economía de la empresa y que, en ese momento, fue llamada Economía y Organización de empresas, ambas sitas en el Bachillerato.

Finalizaremos el capítulo con la actual ley en vigor y todavía en proceso de implantación, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en la que nuestras materias siguen teniendo cabida e, incluso se extienden a la Educación Secundaria Obligatoria.

En este cometido, vamos a distinguir una serie de etapas que, a grandes rasgos, se van a estructurar como siguen:

- Una de ellas iría desde los inicios hasta la Ley Moyano.
- Una segunda desde la Ley Moyano hasta 1990.
- En la tercera etapa, la Educación Secundaria en el siglo XX hasta la LOGSE.
- En la cuarta, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- La quinta etapa, los intentos de reformas posteriores (LOPEG y LOCE).
- La sexta, La Ley Orgánica de Educación (LOE).
- Y por último, la actual reforma educativa: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

2.2. DESDE LOS INICIOS HASTA LA LEY MOYANO

2.2.1. De la Constitución de 1812 al Plan del Duque de Rivas

La reacción española a la invasión napoleónica puso en marcha la revolución liberal que tuvo como consecuencia legislativa más importante la aprobación, el 19 de marzo de 1812, de la Constitución Española (Constitución Española, 1812).

Esta Constitución promulgada por las Cortes de Cádiz, es la única en la historia de España que ha dedicado un Título, el IX con un capítulo Único (arts. 366-371), a la instrucción pública (Díaz y Moratalla, 2008). Introdujo ideas renovadoras en el ámbito educativo y consiguió arraigar en la sociedad española la idea de que la educación es competencia del Estado (Mañas, 2013).

Los principios contenidos en la Constitución de 1812 se plasmaron en el famoso Informe Quintana, de 9 de septiembre de 1813, para el arreglo de la Enseñanza Pública, en el que se proponía la organización de una segunda enseñanza (Utande, 1982) que ya había quedado implantada durante el breve reinado de José I, con la creación de los Liceos, por Real Decreto, de 26 de octubre de 1809. Porque, como han señalado diversos estudios, una de las primeras medidas tomadas por este gobierno afrancesado fue la reforma del sistema educativo que estuvo centrada en la enseñanza primaria y secundaria (Bartolomeu, 1993; Bartolomeu y García, 2001). En este sentido, el Real Decreto, de 26 de octubre de 1809, determina en el art. I del título primero: *Se establecerá en cada ciudad, destinada a ser capital de intendencia, un colegio con la denominación de Liceo [...]*. Este mismo real decreto (art. I) manda poner en ejecución la parte del Plan General de Instrucción Pública concerniente a estos establecimientos y a su organización. Para

Araque (2009), la creación de los Liceos fue un hecho relevante puesto que implantaba, por primera vez, la segunda enseñanza en España.

El Proyecto de Decreto, de 7 de marzo de 1814, para el arreglo general de la enseñanza pública³ firmado por Manuel José Quintana y cinco más y basado en el Informe Quintana, de 9 de septiembre de 1813⁴, y que, como se dirá, inspirará el Reglamento de Instrucción Pública de 1821 (Araque, 2013), defiende que la enseñanza costeada por el Estado debe ser: pública, uniforme, única y gratuita lo que constituye la mejor formulación del ideario liberal en lo que respecta a la educación (Puelles, 1991; Díaz y Moratalla, 2008). En realidad, supuso el primer intento de organizar un sistema educativo de nueva planta, que abordaba los problemas de la primera, segunda y tercera enseñanza (Araque, 2013).

Tal y como se explicita en el Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública de 1814, la enseñanza se divide en tres niveles: primera enseñanza, segunda y tercera. En relación con la segunda enseñanza que comprende los principios de todos aquellos conocimientos que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización de una nación (art. 20) y que se proporcionará en establecimientos a que se dará el nombre de Universidades de provincia (art. 21). El Informe indica el tipo de materia que la componen y los tres bloques que la agrupan: el de ciencias físicas y matemáticas; de literatura y arte y de ciencias morales y políticas (art. 23) y, en este último bloque, quedaba incluida para impartir en el curso primero la materia de ***Economía Política y Estadística*** (art. 26). Así pues, este Informe de gran importancia para la enseñanza en España, lo es también y en

³ D.S.C., nº 57, de 17 de abril de 1814

⁴ D.S.C., nº 968 de 9 de septiembre de 1813

gran medida para el desarrollo de la Economía en la segunda enseñanza, en lo que luego será estudios de Bachillerato.

Con la vuelta de Fernando VII a España, una vez acabada la Guerra de la Independencia, este Informe no llega a tener efecto porque por Decreto, de 4 de Mayo de 1814, se declara nula la Constitución de Cádiz y se vuelve a los principios de Antiguo Régimen.

En estas circunstancias, hay que esperar hasta 1820, cuando la sublevación del comandante Riego en Cabezas de San Juan (Sevilla) da lugar a que el rey no tenga más remedio que jurar la Constitución comenzando así un periodo liberal de tres años (1820-1823) muy importante en la historia de la educación, que, como señala Utande (1982) produjo algunas consecuencias que aceleraron el proceso de aparición de la segunda enseñanza.

El 29 de junio de 1821⁵ se aprueba el Reglamento General de Instrucción Pública, según el proyecto que se elaboró en 1814 partiendo del Informe Quintana de 1813, y que fue el primer texto legal que confirió una nueva estructura educativa de carácter liberal (Araque, 2013), y en el que, como hiciera el Informe Quintana, en el título I señalaba que toda enseñanza costeada por el Estado debía ser: pública, uniforme, única y gratuita. En el título II, que la enseñanza quedaba dividida en primera, segunda y tercera y respecto a la segunda y en el título III, que *comprende aquellos conocimientos, que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una Nación* (art. 21), que se *proporcionará en establecimientos a los que se dará el nombre de Universidades de provincia* (art. 22) y

⁵ D. S. C., nº 122, de 29 de junio de 1821.

que en todas las Universidades de provincias destinadas a la segunda enseñanza es establecerá, entre otras, una cátedra de *Economía Política y Estadística* (art. 24) , luego un paso más en el asentamiento de esta materia en la segunda enseñanza, en lo que es hoy el Bachillerato y que, para Puelles (2010), ejerció una notable influencia posterior.

En 1823, con la intervención de un ejército francés, “Los cien mil hijos de San Luis”, Fernando VII recuperó su poder absoluto. Fueron 10 años que se prolongan hasta su muerte en 1833. Entre sus medidas, la derogación del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 y la promulgación de una serie de planes que se denominaron Plan de Calomarde, por ser éste el responsable de su elaboración (MECD, 2004), sin favorable importancia para la segunda enseñanza de la que, como ha señalado Utande (1982), no quedaba ni el nombre y, claro está, sin importancia para la materia de Economía.

2.2.2. Del Plan del Duque de Rivas al Plan Pidal

En 1833, ya muerto Fernando VII, comienza la regencia de M^a Cristina (1833-1840), inicio de lo que se conoce como “la década liberal” en la que los liberales progresistas y los liberales moderados, se alternan en el gobierno (Mañas, 2013).

En 1836, con los liberales moderados en el poder, por Real Decreto de 4 de agosto, se aprueba el *Plan General de Instrucción Pública*, conocido como Plan del Duque de Rivas. Viene a ser como la segunda Ley General de Educación ya que contiene las líneas fundamentales del sistema educativo propugnado por el liberalismo moderado. Su texto va a ser incorporado, en sus grandes líneas maestras, tanto en el Plan Pidal de 1845, como en la famosa Ley Moyano de 1857 (Ávila, 1989). No obstante, tuvo muy corta vida puesto

que fracasó a los pocos días de su publicación, pero que supuso un importante antecedente de la Ley Moyano de 1857 (Díaz y Moratalla, 2008; Mañas, 2013; MECD, 2004).

Una característica negativa de este Plan está en el hecho de que desaparecía como máxima el principio de una educación pública gratuita para todos (Luis, 1983). Y lo más valioso del Plan la forma en que quedó organizada la enseñanza en tres niveles: Instrucción primaria, título I, que comprendía la primaria elemental y la superior; la Instrucción secundaria, título II, dividida en elemental y superior; y la tercera enseñanza, título III, a la que correspondían Facultades, Escuela Superior y Estudios de erudición.

La segunda enseñanza o Instrucción secundaria, como se le denominaba, comprendía aquellos estudios que no alcanza la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas, y seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales (art. 25). Como se puede ver, concebida de manera elitista y con una finalidad básicamente propedéutica, la instrucción secundaria sería pública o privada.

La Instrucción secundaria pública elemental se impartiría en establecimientos que llevarían el nombre de Institutos Elementales y la Instrucción secundaria pública superior, que comprendía las mismas materias que la elemental, pero con mayor extensión y, además, la materia de ***Economía Política***; se impartiría en establecimientos que llevarían el nombre de Institutos Superiores (RD., 4 agosto, 1836)

A este respecto, tal y como señala Benso (2002), este Plan del Duque de Rivas de 1836, que introduce la Economía, tiene también la importancia de que fue el primero que habló de institutos y, aunque este Plan fracasó a los pocos días de ser publicado, los institutos iban a estar ya presentes en los distintos planes que se vinieran aprobando.

Pronto empezaron a proliferar los primeros establecimientos de esta clase que fueron salpicando la geografía del país.

La segunda enseñanza y los institutos son desde entonces unívocamente complementarios, de manera que no se entienden el uno sin el otro (Cruz, 2012).

Pocos días después de la publicación de este Plan ocurrió la sublevación de los sargentos en la Granja de San Ildefonso (Segovia). Los sublevados exigieron a M^a Cristina la vuelta de la Constitución de 1812, que se publicó por Real Decreto, de 13 de agosto de 1836, que, reformada, se convirtió en la Constitución de 1837 en la que la soberanía residía en el pueblo⁶.

El gobierno, en manos de los progresistas, trajo como consecuencia la derogación del Plan del Duque de Rivas al reestablecerse la competencia de las Cortes en materia de educación (Puelles, 1991).

A partir de ahora, durante los años siguientes y hasta 1844 se sucederá una alternancia entre liberales moderados y liberales progresistas y consecuentemente, intentos de reformas del sistema educativo.

Una de estas reformas, el proyecto de Ley del Marqués de Someruelos de 29 de mayo de 1838 sobre “la Instrucción Secundaria y la Superior” (Luis, 1983) que no llegó a ser aprobado, mantenía la distinción entre Institutos elementales y superiores como en el Plan del Duque de Rivas. En los Institutos superiores, cuya finalidad consistía en preparar para la universidad, una de las disciplinas que tendrían que cursar los alumnos era *Economía Política, Derecho Natural y Administración* (Luis, 1983).

⁶ www.congreso.es (Constituciones Españolas 1812-1978/ Constitución de 1837)

2.2.3. Del Plan Pidal a la Ley Moyano

En 1843, con la mayoría de edad de Isabel II, se abre un nuevo periodo en la historia de España que dura hasta 1854, es la llamada década moderada. Se elabora una nueva Constitución de signo liberal moderado que afirmaba que la soberanía residía en el rey y en las Cortes, y no en el pueblo (Constitución, 1845). En el ámbito educativo se aprueba el Plan General de Estudios (PGE), de 17 de septiembre de 1845, llamado también Plan Pidal, que fue redactado por el Jefe de Sección de Instrucción Pública Antonio Gil de Zárate (Utande, 1982), que regulaba la segunda enseñanza y la superior que dejan de ser gratuitas.

En este Plan, que es en parte similar al del Duque de Rivas de 1836, la segunda enseñanza (llamada también secundaria en la exposición y en el preámbulo del decreto), es continuación de la instrucción primaria elemental completa. Se divide en elemental y de ampliación y se daría en los establecimientos públicos o privados, siendo los públicos llamados Institutos, al igual que en el Plan del Duque de Rivas. Habría uno en cada capital de provincia y estos podrían ser de primera clase o superiores, de segunda y de tercera a diferencia del Plan del Duque de Rivas que sólo contemplaba dos clases (PGE, 1845).

En el artículo 79, del título II del capítulo IV del PGE, se regula que los establecimientos privados en ningún momento podrían utilizar el nombre de Institutos, necesitando autorización expresa del Gobierno para estar abiertos e impartir la Segunda Enseñanza que no tendría validez sin un examen especial en el Instituto a que dicho establecimiento estuviese incorporado.

En el Instituto, establecimiento para el que ya no hay vuelta atrás y está totalmente consolidado y en crecimiento, la segunda enseñanza elemental se cursaba en cinco años

y una vez superados estos, se podía obtener el grado de bachiller en filosofía. La segunda enseñanza de ampliación, que preparaba para el estudio de ciertas carreras o servía para perfeccionar los conocimientos adquiridos en la elemental, se dividía en dos secciones “de ciencias y de letras”. En esta última sección, se incluía la asignatura de ***Economía Política*** (PGE, 1845).

Así pues, este Plan General de Estudios de 1845 (Plan Pidal) es importante para la regulación de la segunda enseñanza, para los Institutos y para la materia de Economía y, como señala Montero (2009), el más importante antecedente de la Ley Moyano de 1857.

Desde 1845 hasta la promulgación de la Ley Moyano en 1857, se hicieron varias reformas en el Plan Pidal justificando el hecho en que de esta forma sería mejorado (Utande, 1982).

La Instrucción Pública, que había dependido del Ministerio de Gobernación, pasó ahora a depender de uno de nueva creación, el Ministerio de Comercio, Industria y Obras Públicas. Fue Ocupado por Nicomedes Pastor Díaz quien modifica el Plan de estudios de 17 de septiembre de 1845 (Plan Pidal) mediante el Real Decreto 440, de 8 de julio de 1847.

Entre las variaciones que se introducen al Plan Pidal destaca que la segunda enseñanza, como es continuación de la instrucción primaria elemental completa, quedaba reducida a un solo periodo de cinco años (art. 2) y resultando negativo, a nuestro interés, que ha desaparecido de esta enseñanza la Economía Política. Nicomedes Pastor señalaba en su exposición, y lo tomamos como aspecto positivo; que, hasta ese momento, en España se habían creado o reformado cincuenta institutos de segunda enseñanza.

Dos años después, se hace una modificación en las asignaturas de segunda enseñanza mediante la Real Orden 547, de 14 de agosto de 1849, siendo Juan Bravo Murillo ministro Comercio, Industria y Obras Públicas. Consistió en la distribución de las asignaturas a lo largo de los cinco años que sigue durando la segunda enseñanza, en el número de lecciones y los días señalados para cada una de ellas. Se distingue entre secciones de mañana y tarde, pero para nada se nombra la Economía Política que sigue en el olvido.

Un nuevo Plan de Estudios, modificando el Plan Pidal de 1845, se aprueba por Real Decreto 770, de 28 de agosto de 1850, ocupando la cartera de Comercio, Industria y Obras Públicas Manuel Seijas Lozano. Este Plan no introduce aportación de interés a los estudios de segunda enseñanza y sigue sin tomar en consideración la asignatura de Economía Política.

Otra disposición reguladora de los estudios de segunda enseñanza, anterior al de 1857, lo constituye el Reglamento de Estudios de 1852 que se promulgó por Real Decreto de 10 de septiembre (RD. 747/1857), siendo ministro de Gracia y Justicia Ventura González Romero, porque de este ministerio era competencia la Instrucción Pública desde que salió publicado el Real Decreto 940, de 20 de octubre de 1851; que, además de esta medida anterior, mandaba suprimir el ministerio de Comercio, Industria y Obras Pública, creando en su lugar el de Fomento.

Este Reglamento se limitó a introducir algunas reformas en el Plan vigente de 1845.

Respecto a la segunda enseñanza, ésta se dividía en dos periodos de tres años de duración cada uno de ellos. El primero de Latinidad y Humanidades y el segundo de Estudios Elementales de Filosofía.

Una vez aprobado los tres años de Latinidad y Humanidades se podía acceder, tras realizar un examen, a los Elementales de Filosofía y, aprobados estos tres cursos, se podía aspirar al grado de bachiller en Filosofía.

En realidad, esta proliferación de Planes, que no alteran en lo fundamental el Plan General de 1845, y que, para Puelles (1991), no hacen sino sustraer la Educación a la arbitrariedad de cada ministerio triunfante; resultan negativos para nuestro estudio porque eliminan de la segunda enseñanza la asignatura de Economía política que si contemplaba el Plan Pidal.

Tras diez años de gobierno moderado, en 1854, un pronunciamiento en Vicálvaro favorece a los progresistas, que gobiernan durante dos años (1854-1856). Durante este periodo llamado “bienio progresista” se prepara una nueva Constitución, la de 1856, que no llegó a promulgarse. En el terreno educativo, se elabora el Proyecto de Ley de Instrucción Pública del Ministro de Fomento Manuel Alonso Martínez, presentado a las Cortes el 9 de diciembre de 1855 y que no llegó a entrar en vigor. Se justificaba por la *necesidad y la urgencia de echar de una vez los cimientos de la gran obra de la Instrucción Pública* y abarcaba todos los niveles de enseñanza: la primaria, la secundaria, la de facultad y las enseñanzas especiales (Utande, 1982; Luis, 1983).

La segunda enseñanza, que tenía la clásica doble finalidad: de suministrar conocimientos de carácter general y de preparación a las clases acomodadas para los estudios superiores, introducía como innovación que se dividía en dos periodos, de tres

años cada uno de duración, que daría opción al título de aprobado en Segunda enseñanza y rompía con el molde tradicional de bachiller en filosofía. Distribuía los Institutos en tres clases, distinguiendo los provinciales de los locales, y ponía como edad mínima para su comienzo nueve años, un examen de ingreso y otras pruebas (Utande, 1982).

2.3. DE LA LEY MOYANO HASTA 1900

2.3.1. La Ley Moyano

En 1856 adquiere fuerza una nueva formación política a la que la reina le encargó formar gobierno, La Unión Liberal, que estuvo en el poder entre 1856 y 1868 (Luis, 1983).

En materia educativa, se publica una la Ley 555/1857 autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción Pública y fruto de ello fue La Ley 685 de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, llamada Ley Moyano, por ser Claudio Moyano el Ministro de Fomento en el momento de su aprobación. Ésta vino seguida de un *Reglamento* para su ejecución, aprobado por el Real Decreto 715, de 23 de septiembre, de ese mismo año (Utande, 1982; Puelles, 1991). Esta Ley, fruto del consenso entre progresistas y moderados, consiguió la consolidación definitiva del sistema educativo liberal y el comienzo de la estabilidad del desarrollo de la instrucción pública, sobre todo en el nivel legislativo y de administración, durante más de un siglo (MECD, 2004; Díaz y Moratalla, 2008; Mañas, 2013). Sus bases fundamentales se encontraban en el Reglamento de 1821, en el Plan del Duque de Rivas de 1836, en el Plan Pidal de 1845 (Díaz y Moratalla, 2008) y en muchos aspectos del proyecto de Ley de Alonso Martínez de 1855 (Luis, 1983).

En la Ley Moyano se contemplan cuatro secciones. En la primera “De los estudios”, regula la enseñanza, que puede ser pública o privada, en tres periodos: primera, segunda y tercera enseñanza superior.

La primera enseñanza, comprende las nociones rudimentales de más general aplicación a los usos de la vida (art. 1, Ley 555/1857). Se divide en elemental (obligatoria

para todos entre los seis y los nueve años y gratuita para el que no pueda pagarla), y superior (art. 1, Ley 715/1857).

La segunda enseñanza amplía los conocimientos adquiridos en la primera y también prepara para el ingreso al estudio de las carreras superiores (art. 1, Ley 555/1857). Tal y como establece la Ley Moyano, ésta comprende estudios generales y estudios de aplicación a las profesiones industriales (art. 12) en las que podrían tener cabida los de Agricultura, Arte, Industria, Comercio y Náutica. La edad para su comienzo sería a los diez años cumplidos, y se debía aprobar un examen general de las materias de primera enseñanza superior (art. 18) y terminados estos estudios de aplicación correspondiente a la segunda enseñanza, los alumnos podían recibir un certificado de perito (art. 24).

Los estudios generales de segunda enseñanza se harían en dos periodos, el primero de dos años y el segundo de cuatro (art. 13). Se comenzaría con nueve años cumplidos aprobando un examen general de las materias de la primera enseñanza general completa (art. 17).

Introduce como novedad el Grado de Bachiller en Artes, en lugar del de Bachiller en Filosofía, al que se podía acceder tras aprobar los seis cursos de estudios generales de segunda enseñanza (art. 23).

En la sección segunda “De los establecimientos de enseñanza” se regulan los centros de enseñanza públicos y privados. Serían públicos los Institutos, que podían ser de primera, de segunda o de tercera clase (art. 115) y, además, provinciales o locales según estuvieran a cargo de la provincias o de los pueblos (art. 116).

Los establecimientos privados de segunda enseñanza tendrían que tener autorización del Gobierno y celebrar los exámenes en el Instituto al que estuviese incorporado el Centro privado para que estos tuvieran validez.

En este Plan de estudios, tan importante, que tendría tanta vigencia y con el que, como señala Díaz (1988), comienza una nueva fase en la enseñanza media, no figuraba la materia de Economía Política.

2.3.2. Reformas en la segunda mitad del Siglo XIX: del Marqués de Corvera al Marqués de Pidal

La Ley Moyano, en su artículo 74, autorizaba al Gobierno a modificar, disminuir o aumentar las materias de cada enseñanza, siempre que fuera conveniente. Y, en uso de tal autoridad, el Real Decreto 558, de 26 de agosto de 1858, aprobaba el programa general de estudios de segunda enseñanza (RD.588/1858), que empezaría a regir en el propio año académico y que había sido presentado como proyecto para su aprobación, el día 20 del mismo mes y año, por el Ministro de Fomento Rafael de Bustos y Castilla, Marqués de Corvera.

Una de las ideas contenida en la exposición de motivos es la de que los Institutos ofrezcan al público tanto la enseñanza que ha de recibir el que se proponga seguir una carrera científica o pretende solo adquirir los conocimientos indispensables a toda persona culta, como la instrucción que sin carácter rigurosamente científico, conduce al atinado ejercicio de las diferentes industrias.

Otra, como innovación, que en lugar de sujetar los estudios a determinada sucesión, como hasta ahora se ha hecho, cada alumno podrá en adelante matricularse

en las asignaturas que prefiera, con tal de que no se oponga a ello el orden lógico de los estudios

Por último, que los dos periodos en los que se dividían los estudios generales de Segunda enseñanza se reducían a uno solo de cinco años de duración como mínimo como en los planes de 1847 y 1850.

El Programa mantenía que había que tener cumplido nueve años de edad para comenzar estos estudios después de ser aprobado de un examen general de las materias que comprenden la primera enseñanza elemental (art.1), también el título de Bachiller en Artes tras aprobar las materias de los cinco años de estudios generales de segunda enseñanza (art. 2).

En cuanto a las asignaturas de aplicación a las diferentes industrias (agricultura, artes y comercio) podrían estudiarse simultáneamente con las generales de segunda enseñanza (art. 11). Una de ellas era ***Nociones de Economía Política***, que sería materia de un curso de lección diaria (art. 6) y los alumnos que la estudiaran y aprobaran, junto a otras asignaturas específicas, podrían obtener el título de perito mercantil.

Pero no fue la única reforma que se realizó en el ámbito educativo, referente a la segunda enseñanza, siendo Ministro de Fomento el Marqués de Corvera. Al amparo nuevamente del art. 74 de la Ley Moyano, se aprueba, por Real Decreto 467, de 21 de agosto de 1861, el proyecto que había presentado este ministro modificando el plan de estudios de segunda enseñanza que estaba vigente.

Entre las modificaciones, primero y principal, que la edad para comenzar los estudios generales de segunda enseñanza, después de haber aprobado un examen general

de las asignaturas que comprendían la primaria, pasaba de los nueve años a tener los diez cumplidos (art. 1).

Que estos estudios generales se harían en Institutos y colegios durante un periodo de cinco años, no de manera arbitraria sino siguiendo un orden y, aprobadas todas las asignaturas que lo conformaban y un curso de lengua francesa que cada alumno estudiaría en el curso que eligiera, se podría aspirar al título de Bachiller en Artes (art. 2).

Y también otro proyecto del Ministro de Fomento, Marqués de Corvera, interesante para nuestro estudio, fue aprobado el Real Decreto 473, de 23 de agosto de 1861, que refundía en los Institutos de segunda enseñanza los estudios de agricultura, artes, industria y comercio que habilitaban para aspirar a los títulos de Agrimensores-peritos, Tasadores de tierras, Peritos mercantiles, químicos y mecánicos, según lo regulado en el artículo 124 de la Ley Moyano.

En los estudios de aplicación al Comercio, que habilitaban al título de Perito mercantil, se dispone que tendría que haber un catedrático de *Nociones de Economía política* (art. 6). Es la segunda vez que aparece, expresamente, la designación de esa cátedra par esta asignatura.

Está claro que los vaivenes políticos venían acompañados de cambios en la enseñanza. En julio de 1866 es nombrado Ministro de Fomento Manuel de Orovio⁷ y el 9 de octubre de ese año era aprobado el Real Decreto 702/1866 reformando los estudios de segunda enseñanza.

⁷ RD 401, de 10 de Julio, de 1866. Presidencia del Consejo de Ministros.

En su preámbulo el Ministro hacía un repaso de los distintos programas que se habían sucedido desde la Ley Moyano para justificar su reforma, que consistía en volver la segunda enseñanza a tener una duración de seis años en dos secciones cada una de tres años (art.1). Para ingresar en el primer periodo seguiría siendo necesario tener cumplidos diez años y aprobar un examen en el Instituto, entre otras materias como muy importante, un examen de doctrina cristiana (art. 4).

En el segundo periodo los alumnos deberían aprender privadamente la lengua francesa (art. 12) y asistir los lunes y viernes en el Instituto a una explicación de Historia Sagrada dándose la circunstancia de que cinco faltas sin justificar serían suficiente para que el alumno perdiera el curso (art. 13). Al final de obtenía el grado de Bachiller en Artes.

La reforma de Orovio, en total sintonía con las enseñanzas de la iglesia, daba la espalda a la ***Economía Política***.

En septiembre de 1868 triunfa una Revolución conocida como “La Gloriosa” en la que se destronó a la reina Isabel II que tiene que abandonar el país y se inicia una etapa democrática, el llamado Sexenio revolucionario (1868-1874) (MECD, 2008; Díaz y Moratalla, 2008).

Justo al mes de este cambio, ocupando el Ministerio de Fomento Manuel Ruiz Zorrilla, se dicta el Decreto 738 sobre enseñanza, de 21 de octubre de 1868 que, en clara línea progresista, critica la legislación anterior que se ve necesario derogar, llegando al extremo de reconocer la libertad de enseñanza como un derecho para todos.

Con este ministro se aprueba también otro importante decreto el día 25 de ese mes y año, Decreto 755/1868, que daba una nueva organización a la segunda enseñanza,

entendida como un complemento y ampliación de la instrucción primaria, que aspira a una educación ilustrada, amplia, libre y con carácter piadoso.

En esta reforma tampoco tiene cabida la Economía Política.

El 11 de Febrero de 1873 se proclama la Primera República⁸ y ocupando la cartera de Fomento Eduardo Chao, en el gabinete presidido por Estanislao Figueras (D. 510, 1873; Puelles, 1991), se aprueba el 3 de junio el Decreto 510/1873 con el objeto de reorganizar los estudios de segunda enseñanza que son necesarios para aspirar al título de Bachiller.

Se dice en el preámbulo que la segunda enseñanza tiene un doble carácter, es, de una parte, el conjunto de conocimientos necesarios a todo hombre culto en cualquiera que sea la carrera a que su vocación le lleve y, de otra, la serie de estudios exigidos para ingresar en cualquiera de las facultades o de las profesiones científicas. Se le quiere dar un fuerte énfasis enciclopedista pues en la misma habría de estar representada cualquier materia que ayudara a conseguir ese doble carácter de la segunda enseñanza (D. 510, 1873).

En vista de ello el Gobierno establece diferentes cátedras de carácter práctico y de aplicación que, unidas a las restantes y concertadas con la primera enseñanza, vendría a constituir lo que hoy se proclama bajo la denominación de instrucción integral (D. 510, 1873).

⁸ www.cervantesvirtual.com (18/08/2015).

Fundado en estas consideraciones, el Gobierno de la República establece los estudios de segunda enseñanza necesarios para aspirar al título de Bachiller que se haría en un plazo de seis años.

Estos estudios de segunda enseñanza no estarían sujetos a cursos determinados y los alumnos podrían hacerlos de la manera que prefirieran, pero no podrían examinarse de una asignatura sin haber aprobado la que le procediera según un orden establecido en cinco grupos (art. 3).

Una de las asignaturas a estudiar en días alternos sería ***Economía*** que comprendía *los elementos y leyes de la vida económica en el individuo y la sociedad* (art. 1) que quedó designada con el número 2 del cuarto grupo (art. 3).

Es la primera vez que esta asignatura, que es la que nos interesa, denominada a secas como ***Economía***, aparece en un plan de estudios. No obstante, éste no se lleva a efecto porque unos días después de su publicación cesaba Eduardo Chao como ministro de Fomento.

El sexenio revolucionario acaba el 29 de diciembre de 1874 con la proclamación como rey de España de Alfonso XII (1874-1885), abriéndose una nueva etapa en la política española (Valle, 1990). El nuevo Gobierno de la restaurada monarquía otra vez nombró ministro de Fomento a Manuel de Orovio y éste, como había ya hecho en ocasión anterior, se enfrentó al estamento académico más progresista (Martínez, 1986) lo que le ocasionó su caída del Ministerio, no obstante, ya había conseguido que el Real Decreto 173, de 26 de Febrero de 1875, en su artículo 1º derogara los artículos 16 y 17 del Decreto 738, de 21 de octubre de 1868, que hacían referencia a la libertad de cada profesor para señalar el libro de texto y el método de enseñanza que quisiera y de que, además, quedaba

relevado de la obligación de presentar el programa de su asignatura, para que volviera a regir, respecto de textos y programas, las prescripciones de la Ley Moyano.

Con la llegada de la Restauración, cabría esperar que la enseñanza entrara en una etapa de sosiego y estabilidad, pero no fue así (Díaz, 1988).

En los siguientes años se fueron sucediendo decretos, reales decretos, órdenes, reales órdenes y circulares afectando a la enseñanza, secundando los principios del gobierno de turno (Valle, 1990).

En diciembre de 1879 era nombrado Ministro de Fomento Fermín Lasala y Collado y el 13 de agosto de 1880 era aprobado por Real Decreto su proyecto, introduciendo varias reformas en el Plan de estudios en vigor (RD. 474/1880). En la exposición de motivos decía que, aun reconociendo la dificultad de resolver los problemas de enseñanza, era necesario continuar porque había parecido *que reducidas a fórmulas sencillas y modestas, no deberían diferirse por más tiempo las innovaciones que son posibles, dentro de la facultad reservada por las leyes al Gobierno para modificar, disminuir, aumentar las materias que están designadas a cada enseñanza [...]*.

Este Plan, aunque era muy modesto, tuvo estimables resultados pues estuvo en vigor desde 1880 a 1894 y puede decirse que también entre 1895 y 1898 (Díaz, 1988).

Entre las medidas de Lasala destacan que en cada provincia habría, por lo menos, un Instituto oficial para los estudios de segunda enseñanza y que estos estudios serían generales y de aplicación (art. 3).

En el artículo 4 daba cuenta de las materias que constituían los estudios generales y los estudios de aplicación, en los que se cursaban asignaturas que tenían después un uso

en diversas actividades de la vida económica. Una de las materias de estos estudios de aplicación era ***Economía Política y Legislación Mercantil e Industrial*** que se explicaría en un curso de lección diaria (art. 10) debiendo la matrícula de esa asignatura preceder a la de Ejercicios Prácticos de Comercio (art. 9).

Además, se recoge que para ingresar en la segunda enseñanza se requería la aprobación de un examen teórico-práctico de la primera enseñanza elemental completa (art7).

En 1885 muere Alfonso XII y cae Cánovas del Castillo el artífice de la Restauración y como dice, Luis (1983), desde esta fecha y hasta 1898 asistimos a un periodo de hegemonía política liberal sólo rota por los breves paréntesis conservadores de 1890-1892 y 1895-1897. Durante esta época se sucedieron diversos ministros de Fomento y por ello diversas reformas en la enseñanza.

En 1894 se aprueban el Real Decreto 157, de 16 de septiembre, reorganizando la segunda enseñanza de Alejandro Groizard, y la Real Orden 72, de 30 de noviembre, fijando el nuevo cuadro de estudios de segunda enseñanza necesarios para obtener el título de Bachiller de Joaquín López Puigcerver, en los que tampoco tuvieron cabida la materia de ***Economía***. En 1895 fueron derogados por Bosch, expresamente por El Real Decreto 34/1895, de 12 de julio, durante la regencia de María Cristina. En el mismo, se establecía una reforma de los estudios generales de la segunda enseñanza sin ninguna aportación válida. Se limitaba a eliminar los estudios de aplicación.

El periodo entre 1895 y 1898 fue de absoluta tranquilidad en el campo de la enseñanza media

El 18 de mayo de 1898, en plena crisis motivada por la pérdida de las últimas colonias, era nombrado ministro de Fomento Germán Gamazo y Calvo que con anterioridad había ocupado este Ministerio entre enero y octubre de 1883, siendo presidente de Gobierno en las dos ocasiones Práxedes Mateo Sagasta (Calzada, 2011). A los cuatro meses de este nombramiento ocurre un hecho que venía siendo habitual, se promulga, el 13 de septiembre de este año, el Real Decreto 99/1898 reformando los estudios de segunda enseñanza. Se dice en la exposición que *la segunda enseñanza, por los elementos de instrucción que encierra, por la edad en que se aplica y por el crecido número de jóvenes que la reciben, es el verdadero barómetro de la cultura nacional*.

Se concibe la segunda enseñanza como instrumento de cultura general para aquellas personas que no fueran a prolongar sus estudios y, a la vez, servir de base a los alumnos que tuvieran las facultades necesarias para seguir sus estudios superiores (Díaz, 1988). Por tanto este nivel educativo debía ofrecer todos aquellos conocimientos que en la vida moderna son necesarios en todo hombre culto sin dar preferencia ni menos preponderancia a ninguno (RD. 99/1898). La cuestión estaba en la tarea de elegir de entre todas las disciplinas las que resultaran más adecuadas. Así se toman las Matemáticas, Física, Química, la Historia Natural (sección de Ciencias), la Geografía, la Historia, el Castellano, el Francés, la Filosofía, la Literatura (sección de Letras) porque son asignaturas que figuran en los planes docentes de la mayoría de los países. Pero hay otras que se consideran que necesitan una justificación para su inclusión en este plan de estudios, entre ellas las que más nos interesan ***Economía política y Contabilidad*** que se justificaban porque *satisfacen a su vez la necesidad que todo hombre siente de conocer los principios más elementales de estas ciencias, ya por el provecho inmediato que de la primera resulte para la vida práctica ya por la conveniencia de ilustrar el espíritu para*

evitar posibles extravíos con el conocimiento de las leyes y hechos económicos (RD 99, 1898)

Economía Política, incluida en el grupo de Ciencias morales, en la sección de Letras, se estudiaría con carácter obligatorio en sexto curso de la segunda enseñanza, en lecciones alternas de una hora y media de duración y abarcaría *el estudio sucinto de la producción, circulación, distribución y consumo de la riqueza y el de los agentes que intervienen en estos fenómenos económicos e instituciones a que dan origen* (art. 4).

En este Plan la duración de estos estudios quedaba fijada en seis años (el prescrito en la Ley Moyano, vigente todavía) y la edad mínima para acceder a ellas en diez. En cuanto al programa sería único, que ofrecería *la ventaja de uniformar la enseñanza en toda España*.

Esta reforma de Gamazo no satisfizo a los distintos sectores implicados e interesados en la enseñanza ni resolvió ningún problema.

Gamazo dimitió el 2 de octubre de 1898 por diferencias con Sagasta (Calzada, 2011) y el 4 de marzo de 1899 se nombra Ministro de Fomento a Luis Pidal y Mon, Marqués de Pidal gran defensor de la enseñanza privada frente a la pública (López, 2013). Dos meses y medio después de su nombramiento, el 26 de mayo, se aprueba el Real Decreto 208/1899 reorganizando los estudios de segunda enseñanza. Esta reforma de Pidal, la penúltima reforma de la segunda enseñanza en el siglo XIX, para nuestro estudio resulta negativa pues, entre las modificaciones que introduce en el Plan de estudios de Gamazo y que figuran en el preámbulo de su Real Decreto, una de ellas expresamente dice que: *Desaparecen por la reforma propuesta del plan de segunda enseñanza el Derecho usual, la Economía política y la Contabilidad, que si respondían a la tendencia*

de dar carácter enciclopédico a la segunda enseñanza, no parece que tengan en ella lugar adecuado.

2.4. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL SIGLO XX

2.4.1. Los planes de estudio con el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas

Artes

El año 1900 que señala el cambio de siglo fue muy importante para la historia de la educación. Por un Real Decreto, de 18 de abril, de 1900 de Presidencia (RD. 168/1900), se suprime el Ministerio de Fomento y en su lugar se crean dos. Uno de ellos fue el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que pasa a ocuparse de todo lo relacionado con la enseñanza, y un día después de esta fecha, era nombrado para ocupar este ministerio el diputado conservador Antonio García Alix (Labrador, 2002) que, como había venido sucediendo con los anteriores ministros, también presentó su proyecto reformando el plan de estudios de la segunda enseñanza que fue aprobado por Real Decreto, de 20 de julio, de este año (RD. 202/1900).

En esta reforma, la primera de la segunda enseñanza en el siglo XX, tampoco tuvo presencia la materia de Economía. Pero a este ministro señala Díaz (1988) hay que reconocerle el mérito de que fue el primero que reivindicó la importancia de la enseñanza oficial que a la larga sería muy beneficioso para el sistema educativo.

El 6 de marzo de 1901 hubo cambio de Gobierno y cambio de ministros y del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se hizo cargo Álvaro Figueroa y Torres, conde de Romanones (López, 2013; Moreno, 2002).

Desde el comienzo de su carrera Romanones empezó a preocuparse por el problema de la educación y como su predecesor García Alix era defensor de la enseñanza oficial y en muchos aspectos continuador de su labor ministerial (Moreno, 2002; Marco, 2002).

Al mes de este cambio de Gobierno se aprueba el Real Decreto 21/1901, de 12 abril, implantando nuevas reformas en la enseñanza oficial y el 17 de agosto otro, organizando los Institutos generales y técnicos (RD. 277/1901), los últimos firmados por M^a Cristina como reina regente de España.

En el primero las reformas iban encaminadas, sobre todo, a la cuestión de los exámenes en cada grado de la enseñanza, potenciando la oficial como ya se ha dicho que había hecho su predecesor García Alix. En el RD 277/1901, de 17 de agosto, que regula los estudios, se transforman los Institutos de segunda enseñanza en Institutos generales y técnicos y en ellos se darían las siguientes enseñanzas:

- 1º) Estudios generales del Grado de Bachiller.
- 2º) Estudios elementales y superiores del Magisterio de primera enseñanza.
- 3º) Estudios elementales de Agricultura.
- 4º) Estudios elementales de Industrias.
- 5º) Estudios elementales de Comercio.
- 6º) Estudios elementales de Bellas Artes.
- 7º) Enseñanzas nocturnas para obreros.

Este Plan, que trata en el capítulo VI los Estudios elementales de Comercio reviste para nosotros mucho interés. Señala los Institutos en los que existirían Estudios elementales de Comercio y figurando, entre ellos, el Instituto de Málaga. Se regula el modo de ingreso, siendo el mismo que para el Bachillerato y el plan de estudios en el que se cursarían asignaturas comunes al Bachillerato y otras, entre las que se encontraría la ***Economía Política*** que la impartiría un profesor especialista en esta materia, en sesión alterna, en segundo curso.

Estos estudios se necesitaban para obtener el Certificado de Contador de Comercio, después de aprobar un examen de reválida en la misma forma que los del grado de Bachiller, para poder ingresar en las Escuelas Superiores de Comercio que habilitaba para obtener el ingreso, entre otros, en el Cuerpo de Aduanas y en el de Contabilidad del Estado.

Formando parte de los respectivos Institutos, pero conservando su unidad orgánica, se establecerían Escuelas de Estudios Superiores de Comercio en cinco ciudades españolas y entre ellas, Málaga.

El 6 de septiembre de 1903, siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Gabino Bugallal, se aprueba un Real Decreto, *modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller* (RD. 12/1903). El primero que de esta importancia, referente a la enseñanza, firma como rey Alfonso XIII al comienzo de su reinado (Gómez, 2002).

Esta reforma que afecta sólo a los “estudios generales” no deroga el Plan de Romanones, solo lo retoca, lo deja vigente y así expresamente se especifica el artículo 1º de este Real Decreto, *los estudios generales para obtener el grado de Bachiller, se verificará en los Institutos con arreglo al plan fijado por el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, modificado*. Así que, aunque esta reforma de 6 de septiembre de 1903 se va a mantener durante un tiempo, en realidad fue la de Romanones la que subyace y se mantiene durante casi un cuarto de siglo, un periodo que llega hasta 1926 en el que no se modifica el plan de estudios de bachillerato (López, 2013; Gómez, 2002).

Luego, como en los estudios generales del Grado de Bachiller, de la reforma de Romanones, no se contemplaba la Economía, también estaría excluida de esta reforma.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) tuvo lugar una nueva reforma de la segunda enseñanza. Fue el nuevo Plan del Bachillerato, de 25 de agosto de 1926 (RD. 200/1926), promulgado siendo titular de este ministerio Eduardo Callejo, por lo que se le llamó “Plan Callejo” y que sucedía al plan en vigor de 1903 (Luis, 1983).

El Plan Callejo divide la segunda enseñanza, también llamada secundaria, en dos periodos: uno de cultura general, denominado Bachillerato elemental que se estudiaría en los Institutos de Segunda enseñanza, y otro, como preparación para los estudios de Facultad, que se denominaba Bachillerato universitario, y que bifurcado en dos secciones de Letras y de Ciencias, se estudiaría en su totalidad en los Institutos de Segunda enseñanza pero que sería la Universidad la que conferiría el Grado (RD. 200, 1926).

El Plan Callejo, detalla los estudios exigidos para el Bachillerato elemental y los del Bachillerato universitario, pero en ningún caso figura la Economía política.

El 14 de abril de 1931 se proclama la Segunda República (1931-1936). Se establece un gobierno provisional presidido por Niceto Alcalá-Zamora que se marca entre sus objetivos la preparación de una nueva Constitución, la de 1931. Se abre una nueva etapa en el sistema educativo español (Moratalla y Díaz, 2008; Mañas, 2013). Justo al mes de su proclamación, siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Marcelino Domingo y San Juan, se publica el Decreto 671, de 13 de mayo, derogando los planes vigentes de segunda enseñanza y de enseñanza universitaria y disponiendo quede restablecida para el próximo curso la legalidad anterior a la Dictadura. Por tanto, deroga el Plan Callejo lo que iba a suponer volver al Plan de estudios de 1903.

Tres meses después, el Decreto 1375, de 7 de agosto de 1931 ponía *en vigor*, durante el tiempo que comprende el curso académico de 1931 a 1932, el plan de estudios

del Bachillerato del año 1903, adaptado para los alumnos del mencionado curso 1931-1932. Teniéndose en cuenta que este plan de adaptación se proponía para que rigiera hasta que empezara a aplicarse el nuevo plan de estudios en proyecto. Esto significa que volvía a quedar sin figurar en el Bachillerato la Economía.

En 1934, siendo Ministro de Instrucción Pública Filiberto Villalobos se aprueba, el 29 de agosto, un Decreto para llevar a cabo un nuevo plan de estudios de segunda enseñanza, el último que se hizo antes de que estallara la Guerra Civil. Desarrollaba el bachillerato unitario, sin bifurcación, en siete cursos, dividido en dos ciclos: uno constituido por los tres primeros cursos, y el otro, por los cuatro últimos. Todos los alumnos recibirían la misma formación tanto clásica como en ciencias naturales y experimentales, quedando recogida la distribución de los estudios en el artículo 1º del Decreto. Tampoco aparece la asignatura de Economía, pero siete meses después, con el nuevo Ministro Joaquín Dualde y Gómez, se corrigió esta situación mediante el Decreto de 23 de marzo, que en su artículo 1º decía textualmente: [...] *entre las asignaturas que en los cursos sexto y séptimo del Bachillerato establece el artículo 1º del Decreto de 29 de agosto de 1934, se considerará incluida otra que llevará por título “Principios de técnica agrícola e industrial y economía”*.

2.4.2. Reformas emprendidas por el Ministerio de Educación Nacional

El 18 de julio de 1936 estalla la Guerra Civil, la vida se trastoca y, cuando ésta acaba, el nuevo régimen impone una educación católica y patriótica que rechaza totalmente la política de la República (Moratalla y Díaz, 2008). La educación ocupó un papel fundamental. Se comenzaron a elaborar las nuevas leyes que, complementadas por otras, rigieron hasta 1970 (Puelles, 2010).

La primera reforma de la enseñanza importante fue la *Ley sobre la reforma de la Enseñanza Media* promulgada el 20 de septiembre de 1938⁹. Entre otras la Ley establece que habría solamente un Bachillerato que se estudiaría tanto en Establecimientos oficiales o en Colegios particulares autorizados e intervenidos por el Ministerio de Educación Nacional. Se establece el libro de calificación escolar y que la enseñanza del Bachillerato que se impartiría en siete cursos y estaría constituida por siete disciplinas fundamentales, sin que para nada ninguna de ellas fuera Economía.

El plan de estudios contenido en la Ley de 1938 duró quince años. Este periodo de tiempo no es escaso para un plan, pero resulta demasiado breve para una Ley (Utande, 1975).

Otra Ley que vamos a referir, que tampoco tendría significado para la materia de Economía fue Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM), de 26 de febrero de 1953¹⁰, conocida como de Joaquín Ruiz Giménez, que desde que fue nombrado Ministro de Educación Nacional en 1951 inició un proceso de reforma en las instituciones docentes.

El capítulo VI de esta Ley, que trata los planes de estudio, divide el Bachillerato en dos grados: elemental y superior.

El elemental duraría cuatro cursos, no se podría empezar antes de cumplir los diez años, y al finalizar, tras las pruebas exigidas se obtendría el título de Bachiller elemental. El Bachillerato superior duraría dos cursos, a partir de por lo menos los catorce años, con asignaturas comunes y con optativas de Letras o Ciencias, que en ningún caso darían

⁹ BOE nº 85, de 23 de septiembre, de 1938.

¹⁰ BOE nº 58, de 27 de febrero, de 1953.

opción a título diferenciado, que sería de Bachiller superior. Al grado superior seguiría un curso “preuniversitario” que preparaba para el ingreso en los estudios superiores. Tampoco fue materia en este la asignatura de Economía (LOEM, 1953)

2.4.3. La Ley General de Educación

Desde la publicación de la Ley de 1938 sobre la reforma de la Enseñanza Media, hubo otras leyes de educación, algunas también importantes como la de 1953 sobre ordenación de la Enseñanza Media, pero las demás casi todas fueron leyes que se limitaron a introducir en la enseñanza reformas parciales. A este respecto, para Puellas (2010), la única ley con la ambición de reformar y mejorar la totalidad del sistema educativo fue la Ley General Educación de 1970 (LGE) que como, refieren Escamilla y Lagares (2006) ha pasado a la posteridad como Ley Villar Palasí, por el nombre del ministro del ramo encargado de su elaboración y puesta en marcha.

Antes de redactar esta Ley, se publicó en febrero de 1969 el estudio *La educación en España: bases para una política educativa*, “Libro blanco”, donde se hacía un análisis y se criticaba duramente la situación del sistema educativo existente. Y, tomando como base este análisis, fue promulgada la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Una Ley que, como se dice en el Preámbulo, *aspira a democratizar la enseñanza, a dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y emprendedor de la España actual [...]*, que debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población.

Este sistema educativo se desarrollaría a través de los niveles de Educación Preescolar, de carácter voluntario; Educación General Básica, que comprendía ocho años

de estudio, entre los seis y los trece años de edad, obligatoria y gratuita para todos los españoles, los cuales en el caso de no seguir sus estudios en niveles educativos superiores recibirían también, obligatoria y gratuitamente, una formación profesional de primer grado; Bachillerato que constituía el nivel superior a Educación General Básica; Educación Universitaria y de la Formación profesional y de la Educación permanente de adultos (art. 12).

El Bachillerato preparaba a los alumnos para el acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado, y a la vida activa en el seno de la sociedad, para el ingreso en el mundo laboral. Se desarrollaba en tres cursos, entre los catorce y los dieciséis, sería unificado, en cuanto que conduce a un título único, y polivalente (art. 21).

El Plan de estudios comprendía (art. 23):

- a) Materias comunes, cursadas por todos los alumnos que serían impartidas por las áreas de: Lenguaje, Formación estética, Social y antropológica, Formación religiosa, de Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza y de Educación física y deportiva
- b) Materias Optativas
- c) Enseñanza y actividad técnico profesional

Al término de este nivel educativo se otorgaba el título de Bachiller por el Ministerio de Educación y Ciencias que habilitaría para el acceso a la Formación Profesional de Segundo grado y permitía seguir el Curso de Orientación Universitaria (COU), como último paso antes de comenzar los estudios universitarios.

Pero en esta Ley, tan importante, con tanta visión de futuro, redactada con el asesoramiento de los mejores técnicos, teniendo en cuenta la realidad política, social,

cultural y económica de la España del momento, no se incluyó en el Bachillerato ni siquiera entre sus materias optativas la asignatura de Economía.

2.4.4. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación

Tras la muerte de Franco, con la transición democrática y la restauración de la monarquía, se instaura un sistema político de democracia parlamentaria (García, 2006) que lleva a la aprobación, por las Cortes Generales en sesión plenaria del Congreso de los Diputados y del Senado, el 31 de octubre de 1978 de la Constitución Española; y que fue ratificada en referéndum por el pueblo español el 6 de diciembre de 1978 (Constitución Española, 1978). Siendo la primera vez que una constitución era aprobada por consenso entre todas las fuerzas políticas del arco parlamentario (Puelles, 2011/2012).

En ella, dentro de la sección primera del capítulo segundo (Derecho y libertades) dedicada a los derechos fundamentales y libertades públicas, en su artículo 27 se reconoce el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. De esta forma, los planes de estudios han de regularse de acuerdo a estos principios constitucionales y que reza como sigue (art. 27):

- 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
- 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
- 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*

5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
10. *Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.*

Tras las elecciones de 1982, el Partido Socialista se alza con el gobierno y siente la necesidad de acometer reformas en el ámbito educativo.

Además de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, este gobierno aprueba en 1985, desarrollando el artículo 27 de la Constitución (MECD, 2004), la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) con el objetivo de, como señala Puelles (2010), democratizarla. Previamente, en 1980 se intentó regular el derecho a la educación y a la participación mediante la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), pero la falta de acuerdo llevó a que el Partido Socialista la recurriera por inconstitucional y, en consecuencia, no entró en vigor (García, 2006).

Los socialistas hicieron del derecho a la educación el eje de su política educativa (Puelles, 2010) considerándola como básica, con la categoría de servicio público prioritario y cuya provisión competía a los estados (LODE, 1985).

Esta ley, además de lo anterior, mantenía la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica y la estructura de las enseñanzas, como estaba regulado en la LGE (LODE, 1985).

La LODE desarrolla los principios que, en materia de educación, contempla la Constitución Española y que garanticen el pluralismo educativo y la equidad (LODE, 1985).

Dentro de esta ley que, pese a haber sufrido modificaciones y derogaciones parciales conforme a las posteriores reformas educativas, se mantiene aún vigente destacamos tres aspectos fundamentales:

- El primero y, desde nuestro punto de vista más significativo, es el tratamiento de la libertad de enseñanza. Ésta es entendida en un sentido amplio donde se incluye la libertad de crear centros docentes, la libre elección de centro, derecho a elección de la formación religiosa o moral, a ejercer el derecho al ideario, libertad de conciencia, libertad de cátedra y derecho a acceder a niveles superiores de educación en función de sus aptitudes y vocación (LODE, 1985).
- El segundo es la consolidación de la educación como un servicio público que permite la colaboración de la iniciativa privada (Puelles, 2010). De esta forma, tal y como se recoge en la LODE, se convive como un sistema educativo de carácter mixto o dual compuesto, mayoritariamente, por centros públicos y complementado con centros privados y concertados.

- El tercero, la adopción de un modelo de financiación que ha dado estabilidad y seguridad jurídica a la enseñanza privada basada en el régimen de conciertos (LODE, 1985).

Para finalizar, es necesario señalar los fines que se perseguían en esta ley y que, en gran medida, de una u otra forma y junto con otros, han permanecido en las reformas posteriores. Estos se recogen en el artículo 2 de la ley de la siguiente forma:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

2.5. LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Si la LODE buscaba garantizar el derecho a la educación, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se pretendía llevar a cabo una ambiciosa reforma educativa cuyo objetivo era la calidad de la enseñanza (Puelles, 2010) y acercar nuestro sistema educativo al europeo.

En 1990 seguía vigente la LGE y ya se hacía necesaria una reforma educativa para adaptarse a los nuevos tiempos, a las necesidades imperantes de la sociedad y sus ciudadanos y paliar el fracaso escolar.

De esta forma, durante los años 80 se comenzaron a construir los cimientos del nuevo sistema educativo. Para ello, se llevó a cabo, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, una primera fase experimental aprovechando los centros pilotos previstos en la LGE (García, 2006) tras la que se abrió un periodo de reflexión y debate con la presentación, en 1987 por Maravall, del “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate” (LOGSE, 1990; García, 2006).

Una de las aportaciones que se presentó, y que merece una mención especial por cuanto a nuestra materia se refiere, es la que hizo el Sr. Trias Fargas en su intervención en el Senado el 12 de abril de 1988. En ella defendió que, en marco de la reforma educativa que se estaba llevando a cabo, era necesario extender los conocimientos económicos a toda la población. Por lo que animaba a no acotar estas enseñanzas al bachillerato de ciencias sociales, sino que debían también impartirse estos contenidos en la enseñanza obligatoria.

Trias Fargas señalaba lo siguiente: [...] las sociedades modernas son algo complejas y en que esa complejidad va en aumento, más que retrocediendo, y en ella juegan un papel muy importante los problemas económicos. [...] Los futuros ciudadanos, en la etapa formativa, deben, por un lado, aprender aquellas cosas que les han de servir para el desarrollo de sus actividades personales y les han de ayudar a triunfar en la vida y, al mismo tiempo, han de tener también aquellos conocimientos necesarios que esa vida moderna en sociedad comporta.

[...] En el proyecto de reforma que ustedes están preparando en el Ministerio se quiere incluir esta enseñanza inicial [...] en el bachillerato de ciencias sociales. A mí me parece, que se excluye de los conocimientos de economía a muchos ciudadanos [...] que, en definitiva, tienen que saber esas cosas.

[...] los protagonistas del año 2000 llevarán diariamente a cabo infinidad de actos económicos complejos y difíciles de entender y que, por lo tanto, si no hay un mínimo de conocimientos teóricos, serán intelectualmente inasequibles para la mayoría de los ciudadanos, y estos señores también llevarán a cabo en la sociedad del año 2000 esas actividades económicas que la caracterizan sin los conocimientos mínimos para ello.

[...] hay una reforma en marcha. Aprovechémosla para incluir la economía e incluyámosla a todos los niveles, no simplemente en ciencias sociales, sino a nivel de enseñanza obligatoria, es decir, entre 12 y 16 años, y tengamos presente que esto obedece a una demanda social que yo llamaría privada -también las personas individuales tienen derechos en este país- y, además, obedece a una demanda social, política, pública y colectiva, porque esta democracia en manos de gente ignorante, y por ignorante entiendo

aquéllos que no están al día de los conocimientos que exige un país moderno como el nuestro, simplemente no puede triunfar.

Oídas todas las aportaciones e introducidos los cambios necesarios, se presentó en 1989, siendo ministro Javier Solana, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Este recogía como la LGE, pese a haber sido una de las reformas más importantes tras la Ley Moyano, se había quedado desfasada respecto de las exigencias educativas del momento (MEC, 1989) y, por tanto, justificaba la necesaria reforma.

No obstante, las materias de Economía y Economía y Organización de Empresas sólo quedaron circunscritas al bachillerato de ciencias sociales. Este punto constituirá el caballo de batalla en las reformas posteriores.

Finalmente, el 3 de octubre de 1990 es promulgada la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Esta ley presta atención a la calidad y la mejora de la enseñanza. Esto se articulará mediante la cualificación y formación del profesorado, los recursos educativos, la programación docente, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la innovación y la investigación, la inspección en educación y la evaluación del sistema educativo (Moratalla y Díaz, 2008).

Con ella se produce una transformación en la estructura del sistema educativo que comprenderá, además de las enseñanzas de régimen especial, la formación profesional (tanto de grado medio como de grado superior) y la educación universitaria; la educación infantil, la primaria y la secundaria. Esta última pasaba a estar dividida en cuatro cursos

de educación secundaria obligatoria, en la que se ampliaba la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, y dos cursos de bachillerato de carácter postobligatorios.

Como veremos más adelante, es en esta última etapa, de carácter postobligatoria, donde el sistema educativo incluye las materias de Economía y Economía y Organización de Empresas, como era llamada por aquel entonces, como propias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Por tanto, la materia de Economía de la Empresa es una disciplina relativamente joven ya que, como hemos ido viendo en reformas y planes de estudios anteriores, hasta ahora sólo se había contemplado el estudio de la Economía Política o Economía simplemente; y no es hasta 1990, con la aprobación de esta ley, cuando aparece como disciplina de modalidad en el bachillerato.

La LOGSE, respetando el marco de la Constitución y de la LODE, perseguía la consecución de los siguientes fines que se recogen en el artículo 1:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

El ***principio básico*** que rige esta ley será la *educación permanente*, para lo cual tratará de preparar a los alumnos para *aprender por sí mismo* (art. 2.1).

Así mismo, la actividad educativa se desarrollará atendiendo a los principios siguientes (art. 2.3):

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

En la Sección segunda, del capítulo tercero del título primero, del Bachillerato se recoge la estructura y características del mismo. De este modo, el artículo 25.1 expresa lo siguiente: *El bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Tendrá modalidades diferentes que permitirán una preparación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa.*

Continuando, en el apartado 3 del mismo artículo, de la siguiente forma: El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

Asimismo, en el artículo 27 se establecía que los alumnos y alumnas debían cursar una serie de materias comunes, optativas y de modalidad. La finalidad de estas últimas era proporcionar una formación más especializada, de forma que prepare y oriente al alumnado de cara a estudios posteriores o a la actividad profesional.

Las modalidades de bachillerato que, como mínimo, se establecían eran las siguientes (art. 27.3):

- Artes.
- Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
- Humanidades y Ciencias Sociales.
- Tecnología

Para esta etapa educativa se proponía una metodología didáctica que, como veremos próximamente, está en consonancia con lo que se regulará en la posterior Ley Orgánica de Educación y con lo que, desde la Inteligencia Competitiva, defendemos en

nuestra investigación. Tal y como se recoge en el apartado 5 del artículo 27, *la metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad.*

Tras la publicación de la LOGSE se desarrollaron los reales decretos por los que se establecían las estructuras de los diferentes niveles educativos y sus enseñanzas mínimas. En referencia al Bachillerato se publican dos reales decretos, el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato. Estos serán, posteriormente, modificados por el Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre.

Tanto en los dos primeros como en su modificación posterior se incluyen las materias de Economía y Economía y Organización de Empresas como materias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales así como el currículo de enseñanzas mínimas que deben contener.

No obstante, la LOGSE contemplaba el desarrollo de dichos contenidos por parte de las Administraciones educativas competentes en el desarrollo de la responsabilidad conjunta de las Administraciones Central y Autonómica, por tanto, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en pro de responder a los intereses, necesidades y rasgos específicos del contexto social y cultural de Andalucía (D. 126, 1994) se publica el Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía que fue modificado, más tarde, por el Decreto 208/2002, de 23 de julio y su posterior complemento en la Orden de 19 de mayo

de 2003 en el que se fijan las materias propias de modalidad, quedando establecidas , en el artículo cuarto, la materia de Economía en primer curso de bachillerato y la Economía y Organización de Empresas en segundo; tal y como habían hecho las órdenes predecesoras a esta, la primera de ellas la Orden de 29 de julio de 1994 en la que se establecen los itinerarios de bachillerato.

De este modo, para nuestra Comunidad Autónoma se establecen, en términos de capacidad, los siguientes objetivos para el bachillerato (art. 4, D. 126/1994):

- a) Profundizar en el conocimiento de la lengua castellana, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza y desarrollando la competencia lingüística necesaria para comprender y producir mensajes orales y escritos, adecuados a diferentes contextos, con propiedad, autonomía y creatividad.
- b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera, así como comprender y comunicar mensajes en una segunda lengua extranjera.
- c) Desarrollar hábitos de vida saludable, especialmente los que se relacionan con la práctica habitual del ejercicio físico y el deporte, comprendiendo y valorando la incidencia que tienen diversos actos y decisiones personales en la salud individual y colectiva.
- d) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen.
- e) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico utilizándolos con rigor, en el estudio de los objetos de conocimiento específicos de las diferentes disciplinas y en situaciones relacionadas con la experiencia cotidiana, personal o social.

- f) Posibilitar una madurez personal, social y moral que permita actuar de forma responsable y autónoma valorando el esfuerzo y la capacidad de iniciativa.
- g) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y participar de forma solidaria en el desarrollo, defensa, conservación y mejora del medio socionatural.
- h) Conocer y valorar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y contribuir a su conservación y mejora, así como entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho y un valor de los pueblos y de los individuos en el marco de su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado Español y en la Comunidad de Naciones.
- i) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida, así como sus aplicaciones e incidencia en el medio físico, natural y social.
- j) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- k) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestro patrimonio cultural para valorarlos críticamente y poder actuar de forma autónoma desarrollando actitudes solidarias, tolerantes y que promuevan la igualdad frente a todo tipo de discriminaciones.

Además, para el caso concreto de la materia de Economía y Organización de Empresas, en el Decreto 208/2002, se establece que los alumnos y alumnas deben desarrollar las siguientes capacidades:

1. *Conocer el papel que desempeña la empresa como agente económico inmerso en el entorno en que desarrolla su actividad.*
2. *Analizar las influencias recíprocas entre la empresa y su entorno.*
3. *Relacionar los distintos estilos de dirección con la motivación y la comunicación en la empresa.*
4. *Valorar la importancia del factor humano en la empresa.*
5. *Comprender la labor desempeñada por la empresa en un sistema de economía de mercado.*
6. *Analizar las características más relevantes de distintos tipos de empresa, identificando sus funciones e interrelaciones y su organización.*
7. *Conocer los elementos más importantes de los diferentes sectores de actividad y explicar, a partir de ellas, las principales estrategias que la empresa puede adoptar.*
8. *Mostrar la relación de la empresa y el mercado, analizar la importancia de las políticas de precio, producto, distribución y comunicación.*
9. *Valorar la importancia que, para las empresas y la sociedad, tienen la investigación, las innovaciones tecnológicas y las perspectivas de futuro que abre la implantación generalizada de las tecnologías de la información.*
10. *Identificar las consecuencias, para las empresas y la sociedad, de la globalización de la economía y las posibles líneas de conducta a adoptar frente a este fenómeno.*
11. *Establecer, a grandes rasgos, los datos más relevantes de la información contenida en las cuentas anuales de una empresa e interpretar la información transmitida. Interpretar la información suministrada por las principales relaciones económico-financieras sobre la situación de la empresa.*

12. *Analizar las consecuencias que, para el medio ambiente, la sociedad y las personas, tienen las actividades de distintos tipos de empresa y las conductas y decisiones de las mismas. Valorar la incidencia de las medidas reguladoras introducidas en la legislación.*
13. *Comprender de forma clara y coherente y, en su caso, valorar críticamente, informaciones sobre hechos relevantes en el ámbito empresarial.*

Los contenidos que se establecieron para esta materia, en el Decreto 208/2002, en virtud a las competencias que, en materia educativa, tiene asignada la Comunidad Autónoma Andaluza; son los que exponemos a continuación:

1) La empresa y su marco externo

- *La empresa como agente de la actividad económica:* Concepto de empresa. Teorías sobre la empresa. La empresa como sistema. Empresa y empresario. Funciones y objetivos de la empresa; la creación de valor como objetivo empresarial. La empresa y su entorno: entorno general y entorno específico. La responsabilidad social de la empresa, la ética de los negocios.
- *Clases de empresas:* Clasificación según su actividad económica, según su forma jurídica, según su dimensión, según la titularidad del capital y según su ámbito geográfico. Las pequeñas y medianas empresas y las multinacionales.
- *Desarrollo de la empresa. La nueva economía. Formas de desarrollo:* expansión y diversificación. El crecimiento de la empresa; crecimiento interno y crecimiento externo. Estrategias de fusión y adquisición. Cooperación entre empresas. La internacionalización. La competencia

global. La empresa multinacional. Tecnologías de la información. Comercio electrónico.

2) El sistema de administración

- *La Administración de empresas:* Concepto de administración de empresas. El proceso administrativo. La toma de decisiones: concepto y proceso. La toma de decisiones en la empresa.
- *La función de planificación y control:* La función de planificación: concepto, proceso y tipos de planes. La función de control: concepto, proceso y tipos de control.
- *Organización de la empresa:* Concepto de organización; principales escuelas. Organización y jerarquía; organización formal y organización informal; programación y comunicación; canales de comunicación. División del trabajo. Coordinación y tecnología. Gestión del conocimiento. Diseño de la estructura de la organización: agrupación de unidades.
- *La función directiva:* Funciones básicas del proceso de dirección; los niveles directivos. Modelos de gestión y liderazgo. Concepto de estrategia: sus elementos y niveles. Dirección y motivación: principales teorías sobre la motivación. La comunicación: concepto, elementos, tipos, redes y barreras.
- *El sistema de gestión de recursos humanos en la empresa:* Conceptos de planificación, reclutamiento, selección y formación de recursos humanos. Motivación de los trabajadores. Concepto de salario. Concepto de contrato de trabajo y tipos de contrato.
- *Prevención de riesgos laborales. Salud laboral.*

3) Áreas de actividad de la empresa

- *La función de producción:* Producción. Clasificación de las actividades productivas. Asignación de los recursos productivos. Costes; clasificación; cálculo de los costes en la empresa. Equilibrio de la empresa en el caso general. Umbral de rentabilidad de la empresa o punto muerto. Matriz tecnológica; formas de adquisición de tecnología; I+D. Productividad de los factores y rentabilidad. Los inventarios, su coste y evolución temporal; el modelo de Wilson. Programación, evaluación y control de proyectos; modelo PERT. La calidad.
- *La función comercial de la empresa:* Concepto de función comercial. Concepto y clases de mercado. La empresa ante el mercado. La segmentación del mercado. Las cuatro variables de marketing.
- *La función financiera:* Estructura económica de la empresa; activo fijo y activo circulante. Recursos financieros de la empresa; recursos propios y recursos ajenos. El fondo de maniobra. Los ciclos de actividad de la empresa; el periodo medio de maduración. Concepto de cash-flow. Autofinanciación. Fuentes de financiación externa de la empresa. Apalancamiento. Valoración y selección de proyectos de inversión; plazo de recuperación, valor actual neto y tasa interna de retorno.

4) Análisis económico financiero

- *Estructura patrimonial de la empresa:* Obligaciones contables de la empresa. La imagen fiel. Las cuentas anuales. Concepto de patrimonio. Organización del patrimonio. Elementos y masas patrimoniales. El Balance. Los libros de contabilidad.

- *La cuenta de resultados y la memoria:* La cuenta de Pérdidas y Ganancias. Los resultados de la empresa. La Memoria.
- *Análisis e interpretación de las cuentas anuales:* Interpretación de las cuentas anuales. Análisis patrimonial. Análisis financiero. Análisis económico.

No todo fue un camino de rosas y, al igual que esta ley tuvo muchos aciertos, también tuvo errores que se trataron de paliar mediante la promulgación, en 1995, de la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

2.6. INTENTOS DE REFORMAS POSTERIORES

Dos han sido las reformas, o al menos los intentos, en materia educativa tras la LOGSE.

La primera de ellas fue propuesta por el Gobierno Socialista con la intención de modificar aquellos aspectos que, tras la implantación de la LOGSE, no funcionaban de la forma esperada, o bien no habían sido contemplados adecuadamente o simplemente no los habían sido.

La segunda fue ya en tiempos del gobierno del Partido Popular, tras doce años desde la implantación de la LOGSE. Esta se planteó en un intento de mejorar la calidad educativa en base a que, bajo su punto de vista, la ley vigente había sido un total fracaso.

2.6.1. Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes

Tras la implantación de la LOGSE, se considera necesario profundizar lo dispuesto en la LODE con respecto a la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE (LOPEG, 1995).

En virtud de lo cual, en coherencia con las dos leyes anteriores y con miras a cohesionarlas y complementarlas, se aprueba la Ley 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). Esta ley constituyó una reforma parcial tratando de modificar algunos aspectos de la LOGSE (Puelles, 2010).

Esta ley obedecía a la voluntad de reafirmar, con garantías plenas, el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa, estableciendo un marco organizativo capaz de asegurar el logro de los fines buscados por la LOGSE (LOPEG, 1995).

Los aspectos más significativos que se trataron de modificar con la LOPEG fueron los siguientes (Puelles, 2010):

- Dar una mayor autonomía a los centros docentes.
- Reforzar la figura del director de centro.
- Mejorar la formación del profesorado.
- Promover la evaluación de los centros escolares, de los profesores y de los directores, incluso de la gestión ministerial.

No obstante, la LOPEG no fue una ley afortunada ya que, el cambio de gobierno y los desacuerdos con el profesorado y sindicatos, impidieron su puesta en marcha (Puelles, 2012).

2.6.2. Ley Orgánica de Calidad de la Educación

En 1996 el Partido Popular es elegido en las urnas y, durante su primera legislatura, ya puso de manifiesto su intención de modificar la ley de educación, pero al no tener mayoría y no contar con el apoyo del resto de fuerzas políticas (García, 2006) tuvo que esperarse hasta su segunda legislatura.

En el año 2000 vuelve a salir electo, pero esta vez por mayoría absoluta por lo que retoma sus ideas reformistas en materia educativa. Esto les llevó a aprobar en 2002 la Ley

Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Esta ley modificaba a la LODE, a la LOGSE y a la LOPEG, y proponía una serie de medidas con el principal objetivo de lograr una educación de calidad para todos (MECD, 2004). Fue una iniciativa unilateral carente de consenso (García, 2006), ya que a la comunidad escolar sólo se la invitó a escuchar las líneas de la reforma y las comunidades autónomas, con competencias compartidas con el Estado en lo que a programación general de la enseñanza se refiere, simplemente recibieron el borrador de la ley en la Conferencia de Consejeros de Educación realizada en mayo de ese mismo año (Puelles, 2012).

Una de las características más significativas de esta reforma era que una vez más, al igual que las anteriores, no iba acompañada del apoyo financiero necesaria para acometerla (Puelles, 2010).

La nueva reforma educativa, encaminada a promover la mejora de la calidad en el sistema educativo, se justificaba en base a los problemas detectados en el sistema educativo y que debían ser subsanados. Entre ellos la tasa de abandono en la secundaria obligatoria, mejorar el nivel medio de conocimientos de los alumnos, universalizar la educación y atención a la primera infancia y ampliar la atención educativa a la población adulta. Del mismo modo, se plantea la necesidad de homologar nuestro sistema educativo al europeo, fomentar el espíritu emprendedor para hacer frente a las nuevas demandas de empleo (LOCE, 2002).

Pese a todo, los cambios introducidos por la LOCE no afectaron en gran medida a la estructura del sistema educativo diseñado por la LOGSE, aunque sí produjeron cambios importantes (Puelles, 2012). Y aunque introduce cambios en todos los niveles, el eje central de la reforma lo constituyó la enseñanza secundaria, tanto la obligatoria como la postobligatoria (Pérez y Rodríguez, 2003).

Con respecto a nuestro objeto de estudio, esto es al bachillerato, dos son los cambios más significativos que se recogen en la LOCE:

⇒ Se reducen a tres las modalidades de bachillerato (art. 35.3):

- Artes
- Ciencias y Tecnología
- Humanidades y Ciencias Sociales

⇒ Se propone una prueba general del bachillerato que es necesaria aprobar para obtener el título de bachiller y que versará sobre las asignaturas comunes y de modalidad (art. 37). No obstante, las universidades, además, pueden establecer su propia prueba de acceso (García, 2006).

En cuanto a la finalidad del Bachillerato, esta no difería en gran medida de la que se estableció en la LOGSE. La única diferencia es que se hacía hincapié, como se recoge en el artículo 34, en proporcionar una educación y formación integral, intelectual y humana.

Dos meses más tarde, vio la luz el Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato.

Dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, se siguen incluyendo la materia de Economía en primero de bachillerato y la de Economía y Organización de Empresas en segundo (art. 11).

En cuanto a los objetivos y contenidos de la Economía y Organización de Empresas pocas son las variaciones que encontramos con respecto al último real decreto de la LOGSE, RD 3474/2000.

Los objetivos mínimos que se plantean, en el R.D. 117/2004, para esta materia son los siguientes:

- 1. Analizar las características más relevantes de distintos tipos de empresa, identificando sus funciones e interrelaciones y su organización.*
- 2. Conocer los elementos más importantes de los diferentes sectores de actividad y explicar, a partir de ellas, las principales estrategias que las empresas pueden adoptar.*
- 3. Estudiar las políticas de marketing de diferentes empresas en función de los mercados a los que dirigen sus productos.*
- 4. Valorar la importancia que, para las empresas y la sociedad, tienen la investigación, las innovaciones tecnológicas y las perspectivas de futuro que abre la implantación generalizada de las tecnologías de la información.*
- 5. Identificar las consecuencias, para las empresas y la sociedad, de la globalización de la economía y las posibles líneas de conducta a adoptar frente a este fenómeno.*
- 6. Establecer, a grandes rasgos, los datos más relevantes de la información contenida en las cuentas anuales de una empresa e interpretar la información transmitida.*
- 7. Analizar las consecuencias que, para el medio ambiente, la sociedad y las personas, tienen las actividades de distintos tipos de empresa y las conductas y decisiones de las mismas. Valorar la incidencia de las medidas reguladoras introducidas en la legislación.*
- 8. Comprender de forma clara y coherente y, en su caso, valorar críticamente, informaciones sobre hechos relevantes en el ámbito empresarial.*

9. *Analizar la importancia del sistema de calidad de las empresas y de los productos comercializados.*

10. *Comprender la importancia de una buena comunicación en situaciones de crisis.*

Además, como ya hemos mencionado, en este real decreto, también se incluyen los contenidos mínimos que deben desarrollarse en la materia de Economía y Organización de empresas y que se estructuran como se recogen a continuación:

1. La empresa.

Concepto de empresa. Clasificación. Teorías sobre la empresa. La empresa como sistema. Empresa y empresario. Funciones y objetivos de la empresa; la creación de valor como objetivo empresarial. La empresa y su entorno: responsabilidad social de la empresa; la ética de los negocios. El sector: concepto y clasificación.

2. La función de planificación y estrategia.

Funciones básicas del proceso de dirección, los niveles directivos. Modelos de gestión y liderazgo. Concepto de estrategia: sus elementos y niveles. El entorno: entorno general y entorno específico. Análisis del sector. Las fuerzas competitivas básicas. Las estrategias competitivas genéricas. Análisis interno de la empresa: la cadena de valor. La función de planificación. La toma de decisiones en la empresa. La función de control.

3. La función productiva.

Producción. Clasificación de las actividades productivas. Asignación de los recursos productivos. Costes, clasificación, cálculo de los costes en la empresa. Equilibrio de la empresa en el caso general. Umbral de rentabilidad de la empresa o punto muerto. Matriz tecnológica, formas de adquisición de

tecnología, I + D. Productividad de los factores y rentabilidad. Los inventarios, su coste y evolución temporal; el modelo de Wilson. Programación, evaluación y control de proyectos; modelo PERT. La calidad.

4. La función comercial de la empresa.

Concepto y clases de mercado. La empresa ante el mercado. La segmentación del mercado. Las cuatro variables de marketing.

5. La función financiera.

Estructura económica de la empresa, activo fijo y activo circulante. Recursos financieros de la empresa, recursos propios y recursos ajenos. El fondo de maniobra. Los ciclos de actividad de la empresa, el período medio de maduración. Concepto de «cash-flow». Autofinanciación. Fuentes de financiación externa de la empresa. Apalancamiento. Valoración y selección de proyectos de inversión, métodos de valoración y selección. Tasa interna de retorno.

6. Organización de la empresa.

Concepto de organización, principales escuelas. Organización y jerarquía. Gestión de los recursos humanos, organización formal y organización informal, programación y comunicación, canales de comunicación. División del trabajo. Coordinación y tecnología. Motivación de los trabajadores. Gestión del conocimiento. Diseño de la estructura de la organización: agrupación de unidades.

7. Desarrollo de la empresa.

Formas de desarrollo: expansión y diversificación. El crecimiento de la empresa: crecimiento interno y crecimiento externo. Estrategias de fusión y adquisición.

Cooperación entre empresas. La internacionalización. La competencia global. La empresa multinacional.

8. La nueva economía.

Tecnologías de la información. Comercio electrónico.

9. Obligación de información de la empresa.

Obligaciones contables de la empresa. La imagen fiel. Las cuentas anuales. El balance. La cuenta de pérdidas y ganancias. Análisis de la información contable. Los equilibrios financieros. Principales ratios económico-financieros.

Finalmente la LOCE no fue llevada a efecto y, por tanto, el real decreto no tuvo su desarrollo para Andalucía en forma de decreto debido a que, en 2004, se produjo otro cambio de gobierno que paralizó su implantación y que la reemplazaría por la Ley Orgánica de Educación (LOE).

2.7. LA LEY ÓRGANICA DE EDUCACIÓN

Como ya hemos puesto de manifiesto, el 14 de marzo de 2004 supuso una nueva alternancia en el gobierno. En esta ocasión el triunfo electoral fue para el Partido Socialista, ocupando la cartera ministerial de Educación María Jesús Sansegundo.

Días después de su toma de posesión, en abril del mismo año, el gabinete de prensa del Ministerio de Educación publicaba un comunicado donde anunciaba la reforma de la LOCE y la suspensión de su aplicación, así como la apertura a debate de los cambios a introducir en la nueva ley (Puelles, 2012).

En todo momento se buscó el mayor consenso posible para que resultara una norma prudente, que persiguiera la estabilidad del sistema educativo y que pusiera en orden y claridad las múltiples reformas y contrarreformas acontecidas. De este modo, esta ley asumía principios, criterios y estructuras de las leyes que derogaba y aportando nuevas soluciones a los problemas detectados por la comunidad educativa (Puelles, 2008).

No obstante, el consenso se consiguió con dificultades a pesar de ser sometida a debate público durante varios meses y a que partió de un análisis de diagnóstico de la situación de la educación y de los problemas detectados.

Finalmente, pese a los desacuerdos del Partido Popular (PP) y del Partido Socialista (PSOE), así como con las organizaciones educativas de la iglesia (Puelles, 2012), esta ley fue aprobada en el Congreso de los Diputados el 6 de abril de 2006 con el respaldo de todos los grupos de la Cámara a excepción del PP que votó en contra y la abstención de Convergència i Unió y tres diputados del grupo mixto (García, 2006). En ese momento, la cartera ministerial era ya ocupada por Mercedes Cabrera.

El 4 de mayo de 2006 es publicada en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación derogando a todas las anteriores salvo a la LODE, es decir, a la LOGSE, LOPEG y LOCE (LOE, 2006).

Esa ley se fundamenta en tres principios¹¹:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos y en todos los niveles educativos.
- Procurar que todos los componentes de la comunidad educativa, alumnado, familias, profesorado, centro docentes, administraciones educativas y, en definitiva, la sociedad en su conjunto; realicen un esfuerzo compartido para conseguir dicho objetivo.
- Adquirir un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea, basados en la convergencia de los sistemas de educación y formación y traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes en aras de una economía basada en el conocimiento, tal y como se recoge a continuación:

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva

¹¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.

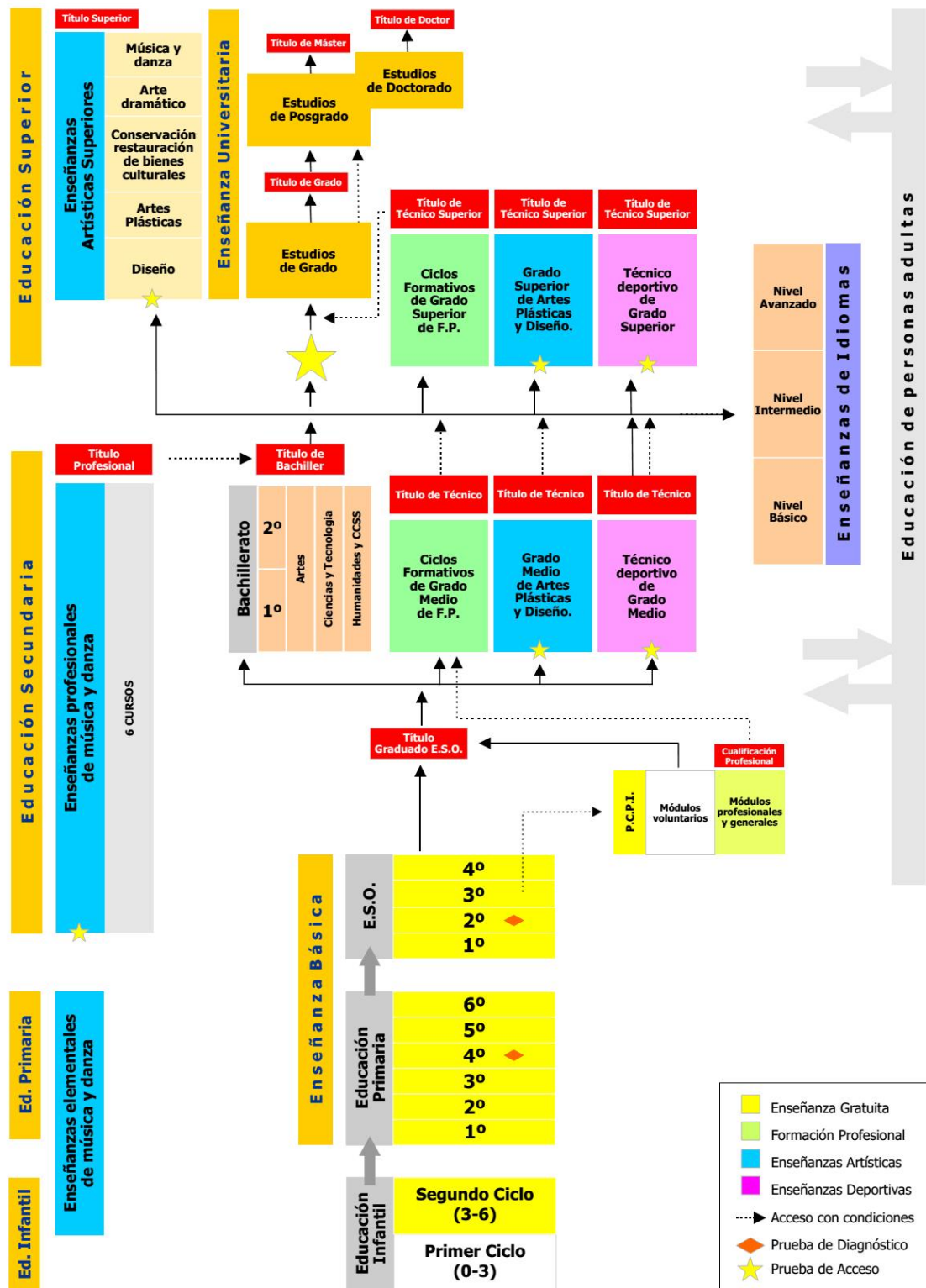
Esos objetivos comunes se traducen en: mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos, aumentar la inversión en recursos humanos, facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación y abrir estos sistemas al mundo exterior reforzando los lazos con la vida laboral, la investigación y la sociedad en general, desarrollando el espíritu emprendedor y mejorando el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Para lograr conseguir estos principios es condición sine qua non concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Para lo cual, es necesario despertar en la ciudadanía el deseo de seguir aprendiendo y desarrollar la capacidad de aprender por sí mismos (LOE, 2006), aspecto que se regula específicamente en el artículo 5 de la ley.

La LOE organiza el sistema educativo en una serie de enseñanzas, tal y como se recoge en el apartado 2 del artículo 3, desde la educación infantil hasta la universitaria. Pasando por etapas obligatorias, postobligatorias, como en el caso del bachillerato, y otras de régimen especial como las enseñanzas de idiomas o artísticas.

En la figura 2.1 se recoge el esquema resumen del sistema educativo tal y como se concibe en la LOE.

Figura 2.1.: Sistema educativo LOE.



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

Como se recoge en la figura anterior, dentro de la educación secundaria y con carácter postobligatorio, se sitúa el bachillerato que queda reducido a tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. Es en esta última donde, tal y como se regula en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, se incluyen las materias de Economía en el primer curso de bachillerato y de Economía de la Empresa, como pasa a ser llamada en la nueva ley, en el segundo curso.

Con respecto al bachillerato, éste tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior (art.32.1 LOE).

Asimismo, como se recoge en el artículo 33 de la LOE y en el artículo 3 del R.D. 1467/2007, el bachillerato debe contribuir a desarrollar en el alumnado capacidades que les permitan:

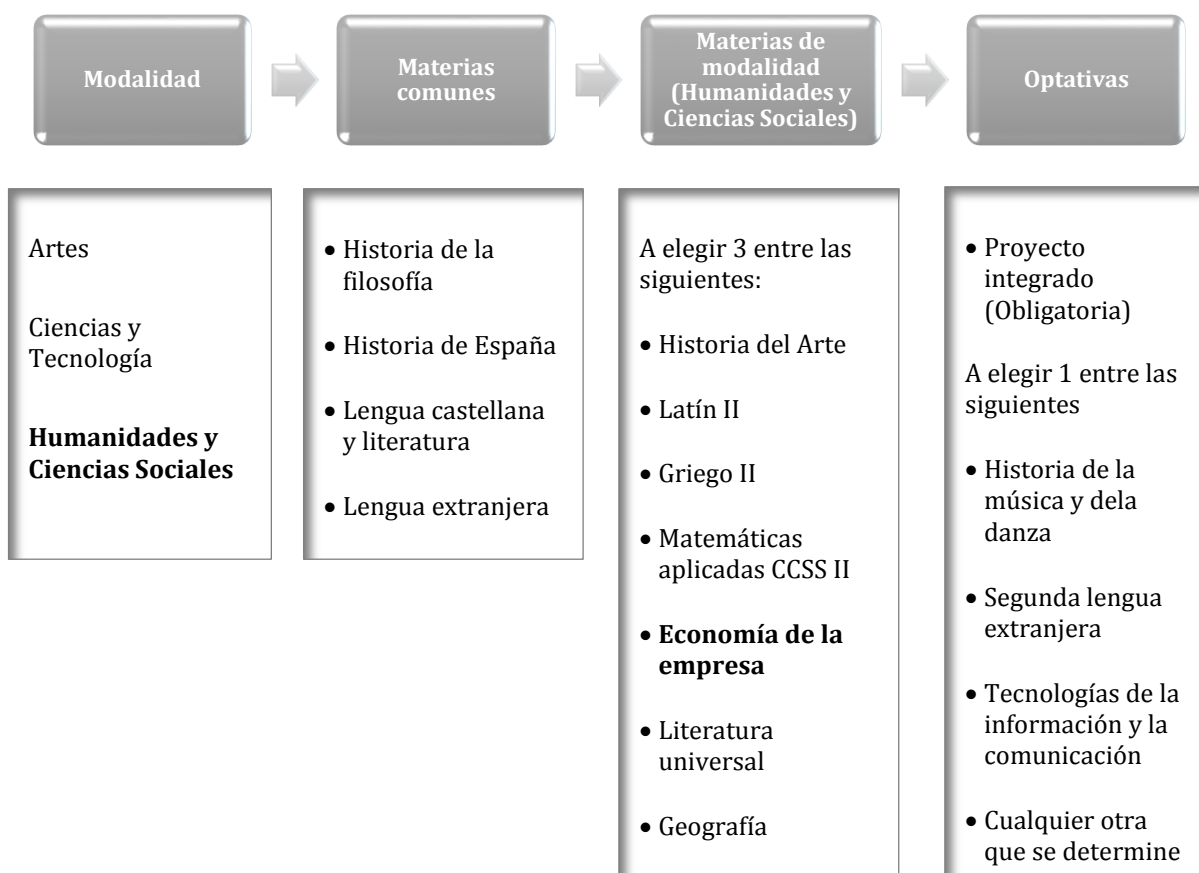
- a) *Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.*
- b) *Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.*

- c) *Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.*
- d) *Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.*
- e) *Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.*
- f) *Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.*
- g) *Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.*
- h) *Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar*
- i) *de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.*
- j) *Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.*
- k) *Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.*
- l) *Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.*

- m) *Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.*
- n) *Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.*
- o) *Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.*

Tal y como se establece en la LOE y en el RD. 1467/2007, esta etapa se organiza en materias comunes, de modalidad y optativas. De acuerdo con el Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al bachillerato en Andalucía, las materias establecidas para segundo curso de Humanidades y Ciencias Sociales serían las siguientes:

Figura 2.2.: Materias de 2º de bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.



Fuente: Elaboración propia.

Como podemos comprobar, la materia de Economía de la empresa constituye una de las materias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y, más concretamente, de la rama de Ciencias Sociales cuyos objetivos y currículo están establecidos por el Real Decreto 1467/2007, de 2 noviembre de 2007 y adaptados para Andalucía, en el ejercicio de sus competencias en materia educativa, por la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía.

La Economía de la empresa tiene como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades (RD. 1467, 2007):

- 1. Identificar la naturaleza, funciones y principales características de los tipos de empresas más representativos.*
- 2. Apreciar el papel de las empresas en la satisfacción de las necesidades de los consumidores y en el aumento de la calidad de vida y bienestar de la sociedad, así como elaborar juicios o criterios personales sobre sus disfunciones.*
- 3. Analizar la actividad económica de las empresas, en especial las del entorno inmediato, a partir de la función específica de cada una de sus áreas organizativas, sus relaciones internas y su dependencia externa.*
- 4. Reconocer la importancia que para las empresas y la sociedad tienen la investigación, las innovaciones tecnológicas y la globalización económica en relación con la competitividad, el crecimiento y la localización empresarial.*
- 5. Valorar críticamente las posibles consecuencias sociales y medioambientales de la actividad empresarial, así como su implicación en el agotamiento de los recursos naturales, señalando su repercusión en la calidad de vida de las personas.*

6. *Analizar el funcionamiento de organizaciones y grupos en relación con la aparición y resolución de conflictos.*
7. *Identificar las políticas de marketing de diferentes empresas en función de los mercados a los que dirigen sus productos.*
8. *Interpretar, de modo general, estados de cuentas anuales de empresas, identificando sus posibles desequilibrios económicos y financieros, y proponer medidas correctoras.*
9. *Obtener, seleccionar e interpretar información, tratarla de forma autónoma, utilizando, en su caso, medios informáticos, y aplicarla a la toma de decisiones empresariales.*
10. *Diseñar y elaborar proyectos sencillos de empresa con creatividad e iniciativa, proponiendo los diversos recursos y elementos necesarios para organizar y gestionar su desarrollo.*

Con respecto a los contenidos, estos no han sufrido modificaciones destacables, salvo meras reestructuraciones, desde los últimos real decreto y decreto de la LOGSE (RD. 3474/2000 y D. 208/2002) y el RD. 117/2004 de la prematuramente derogada LOCE. Si hay que destacar la inclusión del bloque de contenidos dedicado al Proyecto empresarial ya que estos cumplen a la perfección con el desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor que defiende la LOE y que se debe fomentar desde los diferentes niveles, cursos y materias. Por tanto, se hacía necesaria su inclusión dentro del currículo por ser en esta materia donde adquiere entidad propia.

Así, tal y como se regula en el Real Decreto 1467/2007, los contenidos de la materia de Economía de la empresa son los siguientes:

1. La empresa:

- La empresa y el empresario.*
- Clasificación, componentes, funciones y objetivos de la empresa.*
- Análisis del marco jurídico que regula la actividad empresarial.*
- Funcionamiento y creación de valor.*
- Interrelaciones con el entorno económico y social.*
- Valoración de la responsabilidad social y medioambiental de la empresa.*

2. Desarrollo de la empresa:

- Análisis de los factores de localización y dimensión de la empresa.*
- Consideración de la importancia de las pequeñas y medianas empresas y sus estrategias de mercado.*
- Estrategias de crecimiento interno y externo.*
- La internacionalización, la competencia global y las tecnologías de la información.*
- Identificación de los aspectos positivos y negativos de la empresa multinacional.*

3. Organización y dirección de la empresa:

- La división técnica del trabajo y la necesidad de organización en el mercado actual.*
- Funciones básicas de la dirección.*
- Planificación y toma de decisiones estratégicas.*
- Diseño y análisis de la estructura de la organización formal e informal.*
- La gestión de los recursos humanos y su incidencia en la motivación.*
- Los conflictos de intereses y sus vías de negociación.*

4. *La función productiva:*

- *Proceso productivo, eficiencia y productividad.*
- *Importancia de la innovación tecnológica: I+D+i.*
- *Costes: clasificación y cálculo de los costes en la empresa.*
- *Cálculo e interpretación del umbral de rentabilidad de la empresa.*
- *Los inventarios y su gestión.*
- *Valoración de las externalidades de la producción. Análisis y valoración de las relaciones entre producción y medio ambiente y de sus consecuencias para la sociedad.*

5. *La función comercial de la empresa:*

- *Concepto y clases de mercado.*
- *Técnicas de investigación de mercados.*
- *Análisis del consumidor y segmentación de mercados.*
- *Variables del marketing-mix y elaboración de estrategias.*
- *Estrategias de marketing y ética empresarial.*
- *Aplicación al marketing de las tecnologías de la información y la comunicación.*

6. *La información en la empresa:*

- *Obligaciones contables de la empresa.*
- *La composición del patrimonio y su valoración.*
- *Las cuentas anuales y la imagen fiel.*
- *Elaboración del balance y la cuenta de pérdidas y ganancias.*
- *Análisis e interpretación de la información contable.*
- *La fiscalidad empresarial.*
- *La función financiera:*

- *Estructura económica y financiera de la empresa.*
- *Concepto y clases de inversión.*
- *Valoración y selección de proyectos de inversión.*
- *Recursos financieros de la empresa.*
- *Análisis de fuentes alternativas de financiación interna y externa.*

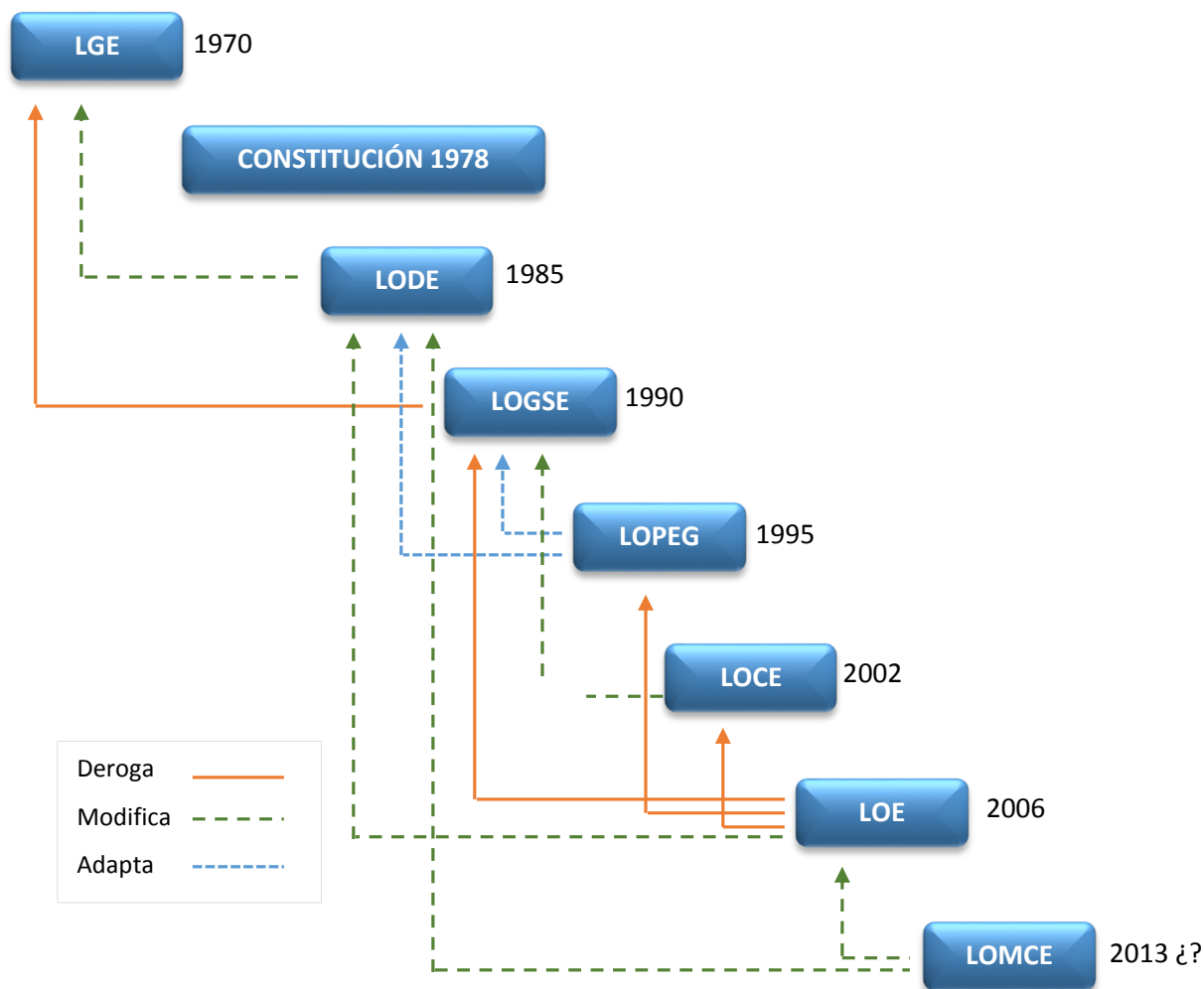
8. *Proyecto empresarial:*

- *Proceso de creación de una empresa: idea, constitución y viabilidad elemental.*
- *El plan de empresa y su utilidad como documento de análisis económico-financiero.*

Actualmente, estos son los contenidos vigentes para nuestra materia ya que la nueva reforma, en proceso de implantación, no es de aplicación aun en segundo de bachillerato. No obstante, no sabemos cuál será el desarrollo final de la misma debido a los cambios que se están sucediendo y el descontento generalizado de la comunidad educativa con respecto a esta ley.

Por tanto, el proceso que ha seguido el sistema educativo, desde los últimos treinta años del siglo XX, hasta el momento actual es el que se muestra en la figura 2.3.

Figura 2.3.: Evolución del sistema educativo.



Fuente: Elaboración propia

2.8. ACTUAL REFORMA: LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Como va siendo habitual, un cambio de gobierno implica reformas o, al menos, intentos de reformas en el ámbito educativo.

Tras dos legislaturas de gobierno Socialista, el 20 de noviembre de 2011, cuatro meses antes de lo previsto, se convocan nuevas elecciones generales que le dieron el triunfo al Partido Popular siendo nombrado Ministro de Educación, Cultura y Deporte José Ignacio Wert.

Pronto se empezó a gestar una nueva reforma educativa cuyo proyecto de ley fue presentado el 17 mayo de 2013¹². Como ya hemos puesto de manifiesto, está siendo una ley muy discutida y controvertida que no cuenta con el apoyo de gran parte del sector educativo ni del político (Trillo, 2013). De hecho, no ha contado con el apoyo de ninguna fuerza política salvo la de su propio partido.

El 28 de noviembre de 2013 es aprobada en el Congreso la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta ley sólo contó con los votos a favor del Partido Popular (Trillo, 2013) y con duras críticas por parte de la oposición¹³ y fue publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de ese mismo año¹⁴. Con ella, se pretende conseguir un sistema educativo de calidad en el que se eliminen las desigualdades y concibiéndose el aprendizaje como un proceso que se proyecta a lo largo de la vida. (LOMCE, 2013).

¹² www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce

¹³ www.20minutos.es (28 de noviembre de 2013)

¹⁴ mecd, op. cit.

Esta reforma persigue reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias (LOMCE, 2013).

Los cambios más significativos que introduce esta ley, en relación a aspectos educativos, son los siguientes:

- Pruebas de evaluación final para obtener el título de Graduado en ESO y el título de Bachiller.
- La Educación Secundaria Obligatoria se divide en dos ciclos: el primero de tres cursos académicos (de 1º a 3º) y el segundo (4º curso) de carácter fundamentalmente propedéutico.
- Dos opciones en cuarto curso de ESO, una para la continuidad en enseñanzas académicas y otra de enseñanzas aplicadas para la iniciación en la Formación Profesional de Grado Medio.
- Introducción de nuevas materias y modificación de otras.
- Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en la ESO.
- División de las asignaturas en troncales, que a su vez pueden ser generales (de carácter obligatorio) y de opción (donde el alumno puede elegir); específicas y de libre configuración autonómica.

- Establecimiento del castellano como lengua vehicular obligatoria.
- Educación plurilingüe desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato.
- Nuevas modalidades de Formación Profesional: la FP Básica y la FP dual.
- El consejo escolar pierde atribuciones que pasan a la dirección del centro.

Mención especial merece el apartado de las nuevas asignaturas ya que, en este aspecto, nuestra área sale bastante beneficiada con respecto a las leyes anteriores. En primer lugar, aparece la asignatura específica de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en el primer ciclo de la ESO (art. 24).

En segundo lugar, en el segundo ciclo de la ESO, es decir, en cuarto curso tenemos: en la opción de enseñanzas académicas la materia troncal de opción de Economía, y en la opción de enseñanzas aplicadas la Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial (art. 25).

En cuanto a la organización del Bachillerato, se mantienen las tres modalidades que aparecen en la LOE, pero Ciencias y Tecnología pasa a llamarse sólo Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales se divide en dos itinerarios: uno de Humanidades y otro de Ciencias Sociales (art. 34 y ss.).

En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales se sigue manteniendo la Economía, como asignatura troncal de opción, en primero de bachillerato; y la Economía de la Empresa para segundo. Además, dentro de las asignaturas específicas de opción para segundo de bachillerato aparecería Fundamentos de Administración y Gestión que se podría ofrecer, en principio, para las tres modalidades (art. 34 ter.).

En el cuadro 2.1 podemos observar la estructura del segundo curso de bachillerato tal y como se establece en la LOMCE.

Cuadro 2.1.: Modalidades y asignaturas en Segundo Bachillerato.

Diferentes modalidades				
	Ciencias	Humanidades y Ciencias Sociales		Artes
		Humanidades	C. Sociales	
Asignaturas troncales (El horario lectivo mínimo de todas las asignaturas troncales no será inferior al 50 % del total del horario)	Troncales generales			
	<ul style="list-style-type: none">• Historia de España• Lengua Castellana y Literatura II• Matemáticas II• Primera Lengua Extranjera II	<ul style="list-style-type: none">• Historia de España• Lengua Castellana y Literatura II• Primera Lengua Extranjera II		<ul style="list-style-type: none">• Historia de España• Fundamentos del Arte II• Lengua Castellana y Literatura II• Primera Lengua Extranjera II
		<ul style="list-style-type: none">• Latín II	<ul style="list-style-type: none">• Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II	
	Troncales de la opción			
	2 de las siguientes: <ul style="list-style-type: none">• Biología• Dibujo Téc. II• Geología• Física• Química	2 de las siguientes: <ul style="list-style-type: none">• Economía de la Empresa• Griego II• Historia del Arte• Historia de la Filosofía• Geografía	2 de las siguientes: <ul style="list-style-type: none">• Cultura Audiovisual II• Artes Escénicas• Diseño	
Asignaturas específicas	Un mínimo de 2 y un máximo de 3 de entre las siguientes: <ul style="list-style-type: none">• Análisis Musical II• Ciencias de la Tierra y del Medioambiente• Dibujo Artístico II• Dibujo Técnico II• Fundamentos de Administración y Gestión• Religión• Historia de la Música y la Danza• Imagen y Sonido• Psicología• Técnicas de Expresión Gráfico-plástica• Segunda Lengua Extranjera II• Tecnología Industrial II• Tecnologías de la Información y la Comunicación II• Historia de la Filosofía• Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada			
Libre configuración	<ul style="list-style-type: none">• Lengua cooficial y Literatura• Educación Física• Asignaturas específicas no cursadas o materias por determinar.• Materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas.			

Fuente: MECD

No obstante, la implantación de la LOMCE está siendo bastante desigual y caótica, hasta el punto de que hay comunidades como Andalucía que ni siquiera ha

publicado los decretos reguladores de ordenación de los diferentes niveles. Si tenemos en cuenta que, para este curso escolar 2015/2016, es de aplicación para primero y tercero de la ESO y para primero de bachillerato podemos esperar una implantación a medio gas. Prueba de ello son las Instrucciones de 8 de junio de 2015, por las que se modifican las de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de educación secundaria obligatoria y bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015-2016 en las que se establece que las materias vigentes sigan como están incluso en cuestiones de programación y se introducen algunas nuevas, transitoriamente, como la Cultura Emprendedora y Empresarial en primero de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales en el marco de las asignaturas de libre configuración autonómica.

De acuerdo con el artículo 6 bis de distribución de competencias, corresponde al Gobierno establecer los contenidos comunes y los estándares de aprendizaje de las asignaturas troncales que podrán ser completados por las administraciones educativas. De este modo, según el Real Decreto 1105/2014, de 3 de enero de 2015, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, los contenidos mínimos para la Economía de la Empresa son los siguientes:

Bloque 1: La empresa

- *La empresa y el empresario.*
- *Clasificación, componentes, funciones y objetivos de la empresa.*
- *Análisis del marco jurídico que regula la actividad empresarial.*
- *Funcionamiento y creación de valor.*
- *Interrelaciones con el entorno económico y social.*

- *Valoración de la responsabilidad social y medioambiental de la empresa.*

Bloque 2. Desarrollo de la empresa

- *Localización y dimensión empresarial.*
- *Estrategias de crecimiento interno y externo.*
- *Consideración de la importancia de las pequeñas y medianas empresas y sus estrategias de mercado.*
- *Internacionalización, competencia global y la tecnología.*
- *Identificación de los aspectos positivos y negativos de la empresa multinacional.*

Bloque 3. Organización y dirección de la empresa

- *La división técnica del trabajo y la necesidad de organización en el mercado actual. Funciones básicas de la dirección.*
- *Planificación y toma de decisiones estratégicas.*
- *Diseño y análisis de la estructura de la organización formal e informal.*
- *La gestión de los recursos humanos y su incidencia en la motivación.*
- *Los conflictos de intereses y sus vías de negociación.*

Bloque 4. La función productiva

- *Proceso productivo, eficiencia y productividad.*
- *La investigación, el desarrollo y la innovación (I+D+i) como elementos clave para el cambio tecnológico y mejora de la competitividad empresarial.*
- *Costes: clasificación y cálculo de los costes en la empresa.*
- *Cálculo e interpretación del umbral de rentabilidad de la empresa.*
- *Los inventarios de la empresa y sus costes.*
- *Modelos de gestión de inventarios.*

Bloque 5. La función comercial de la empresa

- *Concepto y clases de mercado.*
- *Técnicas de investigación de mercados.*
- *Análisis del consumidor y segmentación de mercados.*
- *Variables del marketing-mix y elaboración de estrategias.*
- *Estrategias de marketing y ética empresarial.*
- *Aplicación al marketing de las tecnologías más avanzadas.*

Bloque 6. La información en la empresa

- *Obligaciones contables de la empresa.*
- *La composición del patrimonio y su valoración.*
- *Las cuentas anuales y la imagen fiel.*
- *Elaboración del balance y la cuenta de pérdidas y ganancias.*
- *Análisis e interpretación de la información contable.*
- *La fiscalidad empresarial.*

Bloque 7. La función financiera

- *Estructura económica y financiera de la empresa.*
- *Concepto y clases de inversión.*
- *Valoración y selección de proyectos de inversión.*
- *Recursos financieros de la empresa.*
- *Análisis de fuentes alternativas de financiación interna y externa.*

Por tanto, habrá que esperar a los futuros acontecimientos para saber definitivamente que pasa con la LOMCE y con los decretos aplicables a nuestra Comunidad Autónoma.

Hasta aquí el resumen histórico de la evolución de la enseñanza de la Economía en la Secundaria y del Sistema Educativo. A lo largo del capítulo, hemos podido comprobar cómo la ordenación educativa se ve afectada de forma directa por los acontecimientos históricos e intereses políticos que se van sucediendo, hasta el punto de llegar a convertirse en habitual que cambios de gobierno supusieran reformas, de mayor o menor envergadura, en el sistema educativo. Situación que se repite hoy en día.

La enseñanza de la Economía también ha sufrido como consecuencia de estos vaivenes, apareciendo y desapareciendo la materia en las diferentes reformas y planes de estudios hasta 1990 con la aprobación de la LOGSE donde, a partir de este momento, se imparten como materias propias y estables de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, la Economía en el primer curso de Bachillerato y la Economía de la Empresa en el segundo curso. Desde ese momento parece que, poco a poco, van adquiriendo mayor protagonismo, aunque no exenta de sobresaltos y reivindicaciones por las diferentes asociaciones de representantes del colectivo de Profesores de Economía.

Tendremos que esperar al desarrollo de la LOMCE o a futuros cambios para comprobar si el protagonismo que está adquiriendo la especialidad, y que está llevando a la aparición de materias específicas en la secundaria obligatoria, como consecuencia de la relevancia que estos conocimientos tienen para la formación integral del alumnado, se mantiene, aumenta o se queda en algo pasajero.

Como hemos podido comprobar, el Sistema Educativo ha sufrido muchas modificaciones a lo largo de los años. Estas han sido motivadas unas veces por necesidades reales de adaptación y mejora del mismo, y otras muchas por desacuerdos e intereses de los gobiernos imperantes de turno.

No podemos obviar que, la Educación es un ente vivo, que necesita adaptarse a las necesidades cambiantes de los países y sus ciudadanos y esta debería ser la prioridad de los gobiernos. Por tanto, no debería quedar sujeta a intereses particulares ni a faltas de entendimiento o acuerdo entre los mismo.

Como iremos viendo, y en especial con respecto a la materia de la Economía de la Empresa que es nuestro objeto de estudio, hoy día se reclama un modelo educativo dinámico, en la que el alumnado aprenda por sí mismo, sea capaz de construir su conocimiento, se potencie la colaboración como forma de aprendizaje conjunto, sea capaz de obtener y discriminar información oportuna, etc.; y para eso es necesario abandonar los modelos actuales, donde los desarrollos memorísticos y la objetivación de los mismo mediante pruebas orales y escritas centran gran parte del sistema.

En el cuadro 2.2 podemos ver cuál ha sido la evolución del Sistema Educativo y, sobre todo, de la segunda enseñanza, así como los momentos en que se ha contemplado nuestra materia en los diferentes planes de estudio.

Cuadro 2.2.: Los Planes de Estudios y la Economía.

PLAN DE ESTUDIO	ECONOMÍA	MINISTERIO	MINISTRO
7/03/1814	Economía Política	Gobernación	Juan Álvarez Guerra
29/06/1821	Economía Política	Gobernación	Ramón Feliu
4/08/1836	Economía Política	Gobernación	Duque de Rivas
29/05/1838	Economía Política y Derecho Natural y Administración	Gobernación	Marqués de Someruelos
17/09/1845	Economía Política	Gobernación	P. José Pidal
8/07/1847		Comercio, Instrucción y Obras Públicas	N. Pastor Díaz
14/08/1849		Comercio, Instrucción y Obras Públicas	Juan Bravo Murillo
28/08/1850		Comercio, Instrucción y Obras Públicas	Manuel de Seijas Lozano
10/09/1852		Gracia y Justicia	Ventura González Romero
9/12/1855		Fomento	Manuel Alonso Martínez
17/07/1857		Fomento	Claudio Moyano Samaniego
9/09/1857		Fomento	Claudio Moyano Samaniego
23/09/1857		Fomento	Claudio Moyano Samaniego
26/08/1858	Nociones de Economía Política	Fomento	Rafael de Bustos y Castilla, Marqués de Corvera
23/08/1861	Nociones de Economía Política y Legislación Mercantil	Fomento	Rafael de Bustos y Castilla, Marqués de Corvera
9/10/1866		Fomento	Manuel Orovio, Marqués de Orovio
21/10/1868		Fomento	Manuel Ruiz Zorrilla
25/10/1868		Fomento	Manuel Ruiz Zorrilla
3/06/1873	Economía	Fomento	Eduardo Chao
26/02/1875		Fomento	Manuel Orovio, Marqués de Orovio
13/08/1880	Economía Política y Legislación Mercantil e Industrial	Fomento	Fermín Lasala y Collado
16/09/1894		Fomento	Alejandro Groizard
30/11/1894		Fomento	Joaquín López Puigcerver

PLAN DE ESTUDIO	ECONOMÍA	MINISTERIO	MINISTRO
12/07/1895		Fomento	Alberto Bosch
13/09/1898	Economía Política	Fomento	Germán Gamazo
26/05/1899		Fomento	Luis Pidal y Mon
20/07/1900		Instrucción Pública y Bellas Artes	Antonio García Alix
12/04/1901		Instrucción Pública y Bellas Artes	Álvaro Figueroa y Torres, Conde de Romanones
17/08/1901	Economía Política (Estudios elementales de Comercio)	Instrucción Pública y Bellas Artes	Álvaro Figueroa y Torres, Conde de Romanones
6/09/1903		Instrucción Pública y Bellas Artes	Gabino Bugallal
25/08/1926		Instrucción Pública y Bellas Artes	Eduardo Callejo de la Cuesta
13/05/1931		Instrucción Pública y Bellas Artes	Manuel Domingo Sanjuan
7/08/1931		Instrucción Pública y Bellas Artes	Manuel Domingo Sanjuan
29/08/1934		Instrucción Pública y Bellas Artes	Filiberto Villalobos
23/05/1935	Principios de Técnica Agrícola e Industrial y Economía	Instrucción Pública y Bellas Artes	Joaquín Dualde y Gómez
20/09/1938		Educación Nacional	Pedro Sainz Rodríguez
26/02/1953		Educación Nacional	Joaquín Ruiz-Giménez Cortés
4/08/1970		Educación Nacional	José Luis Villar Palasí
3/07/1985		Educación y Ciencia	José María Maravall Herrero
3/10/1990	Economía y Economía y Organización de Empresas	Educación y Ciencia	Javier Solana de Madariaga/ José M ^a Maravall
23/12/2002	Economía y Economía y Organización de Empresas	Educación, Cultura y Deporte	Pilar del Castillo Vera
3/05/2006	Economía y Economía de la Empresa	Educación y Ciencia	Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo/M ^a Jesús San Segundo
9/12/2013	Economía, Economía de la Empresa y Fundamentos de Administración y Gestión de Empresas	Educación, Cultura y Deporte	José Ignacio Wert Ortega

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 3

INTELIGENCIA COMPETITIVA, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA ECONOMÍA DE LA EMPRESA DE SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO

ÍNDICE

CAPÍTULO 3: INTELIGENCIA COMPETITIVA, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA ECONOMÍA DE LA EMPRESA DE SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO

3.1. Introducción

3.2. La Dirección Estratégica: concepto y evolución

3.3. El proceso estratégico

3.4. Teoría de Recursos y Capacidades

3.4.1. Características de los recursos y capacidades valiosos

3.5. La inteligencia competitiva

3.5.1. Inteligencia competitiva vs vigilancia tecnológica. Conceptos

3.5.2. El ciclo de la inteligencia competitiva

3.6. La gestión del conocimiento

3.6.1. Concepto de conocimiento

3.6.1.2. Tipos de conocimiento

3.6.2. El conocimiento y su gestión

3.6.2.1. Etapas del proceso de gestión del conocimiento

3.6.3. Aprendizaje organizativo

3.7. Inteligencia Competitiva y Gestión del Conocimiento: relación e influencia.

3.7.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento al servicio del conocimiento.

3.8. Inteligencia Competitiva, Gestión del Conocimiento y aprendizaje en la materia de Economía de la Empresa de Bachillerato.

3.1. INTRODUCCIÓN

Hoy día, el desarrollo científico y tecnológico es uno de los factores más influyentes en la sociedad contemporánea. La globalización mundial polarizadora de la riqueza y el poder, sería impensable sin el avance de las fuerzas productivas que la ciencia y la tecnología han hecho posibles.

Por tanto, en un mundo cada vez más globalizado, las empresas tienen que desenvolverse en entornos dinámicos, complejos y, como señalan Guerras y Navas (2007), cada vez más hostiles e, incluso, pudiendo llegar a ser turbulentos y caóticos (Jiménez, 2000).

Esto hace necesario que las empresas deban ser flexibles para responder rápidamente a los cambios de la competencia y del mercado y, de ese modo, aprovechar las oportunidades (Porter, 1996; Prahalad y Hamel, 1990).

El modelo de Dirección Estratégica pretende insertar la vida de la empresa en su medio externo, de tal forma, que sea capaz de responder con eficacia tanto a las oportunidades y situaciones favorables que el mismo plantea como a aquellos otros retos y amenazas que también puedan aparecer. Y todo, sin perder de vista los recursos, las capacidades y las fortalezas internas de la empresa, así como las debilidades que presente (Guerras y Navas, 2007).

Es la alta dirección de las empresas la encargada de identificar las oportunidades y amenazas del entorno, interpretar la información relevante, considerar las capacidades y restricciones organizativas y formular e implementar los cambios estratégicos (Jiménez y Campos, 2010).

Los directivos no deben perder de vista que la base de los beneficios es la ventaja competitiva y que la de ésta las capacidades y los recursos de la empresa, los cuales tiene un valor competitivo determinado para un momento concreto del tiempo y para unas circunstancias dadas, siendo normal que ante cambios en alguna de estas condiciones se deterioren. Lo que nos lleva a poner de manifiesto la necesidad de una adecuada gestión de los recursos para evitar esta pérdida de valor, y en caso de ser necesario tener un sustituto para ese recurso o capacidad que ha perdido su valor competitivo. (López y Madrid, 1999).

Dentro de estos recursos, destaca el conocimiento que se ha estado convirtiendo desde finales del siglo XX en la principal fuente de creación de riqueza. De este modo, se ha ido abriendo paso la afirmación de Laurence Prusak de que la fuente principal de creación de ventajas competitivas de una empresa reside fundamentalmente en sus conocimientos o más concretamente en lo que sabe, en cómo usa lo que sabe y en su capacidad de aprender cosas nuevas (Viedma, 2000).

No podemos obviar, dentro de este contexto en el que nos hayamos inmersos, que el desarrollo vertiginoso experimentado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está produciendo cambios insospechados, provocando efectos que se sitúan más allá del terreno de la información y la comunicación y que están transformando la estructura social, económica, laboral, jurídica, política, empresarial...

Como se pone de manifiesto en el Libro Verde (Comisión Europea, 1996), estas tecnologías forman parte de nuestra vida cotidiana y posibilitan mejoras en la educación y la formación, en las capacitaciones, en la productividad, en la realización de operaciones comerciales, propicia nuevas formas de trabajar, de organización, de atención sanitaria, etc.

Ortigueira (2001) señala que la génesis de esta revolución se encuentra en varias innovaciones importantes. En primer lugar, en la digitalización de la red de telecomunicaciones, que ha permitido transformar la información analógica en cadenas binarias que pueden copiarse, almacenarse, procesarse y transmitirse. En segundo lugar, en el notable aumento alcanzado en el rendimiento de los ordenadores vinculados a la red, debido a los progresos de la tecnología microelectrónica y del software que incrementa su eficiencia de modo espectacular. En tercer lugar, en el desarrollo de la transmisión por medio de la banda ancha, que aumenta la capacidad de la red para el transporte de información digitalizada y reduce los costes de transmisión.

Todos estos progresos han hecho posible la utilización organizada de estas TIC, formando entidades reticulares que permiten la transmisión de distintos tipos de información a un verdadero sistema de ordenadores distribuidos por todo el mundo, eliminando las restricciones de espacio y de tiempo. En especial hay que hacer referencia a Internet por el papel fundamental que ha conseguido desempeñar como instrumento clave para alcanzar infinidad de conquistas (Ortigueira, 2001).

Sin embargo, las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones no son más que un medio para transmitir y gestionar contenidos y para gestionar de forma eficaz y eficiente datos, información y conocimiento. Asimismo el conocimiento se convierte en el factor fundamental de creación de riqueza en la sociedad de nuestro tiempo. (Gil y Albors, 2001).

Si bien es cierto, hoy día disponemos de mucha información llegándose a hablar, como señala Gargallo (2012), de sociedad de la información. Sin embargo, tener información no es sinónimos de conocimiento.

La construcción de conocimiento requiere dar algunos pasos más: significa seleccionar la información adecuada de entre la mucha disponible, atender a diversas fuentes para comparar siendo conscientes de la posibilidad de sesgos ideológicos y/o de intereses existentes en las diversas fuentes, discernir, analizar a fondo la información, valorarla críticamente, integrarla de modo significativo en las estructuras cognitivas haciéndola propia, y utilizarla plausiblemente para la vida. El conocimiento es mucho más que información. La información es la materia prima para construir conocimiento, pero éste requiere un esfuerzo añadido en el que adquiere una gran importancia la necesidad de “aprender a aprender” (Gargallo, 2012).

Pero, para que la gestión del conocimiento sea realmente efectiva se hace imprescindible la obtención de información valiosa y estratégica. Es, precisamente, en este punto donde la Inteligencia Competitiva adquiere su protagonismo.

3.2. LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA: CONCEPTO Y EVOLUCIÓN

La estrategia empresarial como escuela de pensamiento o política de empresa, como se llamaba por aquel entonces, surgió en los años sesenta de la mano de autores como Andrews, Ansoff y Chandler (Fernández, 1999; Guerras y Navas, 2012).

Pero no es hasta los años setenta cuando se acuña el término Dirección Estratégica (Arroyo y Jiménez, 2002; Jiménez, 2011) y comienza a constituirse como disciplina científica gracias, sobre todo, a las aportaciones de la Economía Industrial y de la Economía de las Organizaciones (Fernández, 1999).

Se tornaba necesario buscar sistemas que dieran respuestas en “tiempo real” a cada uno de los problemas estratégicos de la empresa, originados por entornos cada vez más turbulentos o cambiantes. De este modo, en la Conferencia de Pittsburg de 1977, la disciplina llamada Política de Empresa pasa a llamarse Dirección Estratégica (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006).

No obstante, la dirección estratégica no es algo distinto de la dirección de empresas, sino más bien una parte importante de ésta. Por tanto, la evolución de esta disciplina tiene mucho que ver con la evolución de los propios sistemas directivos, es decir, cómo ha ido cambiando el entorno y cómo los directivos se han ido enfrentando a los nuevos retos que se les planteaba (Guerras y Navas, 2012).

Siguiendo a Renau (1995) y Grant (2014) podemos identificar varias etapas en la evolución de los sistemas de dirección:

- ***Dirección por control.*** Sistema de dirección válido para entornos estables y cambios predecibles. Centra su atención en el corto plazo y en los aspectos

internos de eficiencia. El control presupuestario es una técnica básica en este tipo de dirección.

- ***Dirección por extrapolación.*** El entorno sigue siendo estable por lo que, es posible predecir el futuro a partir de la extrapolación de las situaciones pasadas. Es lo que conocemos como planificación corporativa o a largo plazo. Su formato típico era un documento de planificación corporativa a cinco años, donde se fijaban objetivos a largo plazo y se definía el camino a recorrer para cumplirlos.
- ***Dirección por anticipación.*** Esta etapa surge a medida que el entorno se hace cada vez menos estable y la planificación corporativa empieza a ser cuestionada ya que no se podía predecir un futuro tan lejano. La consecuencia fue un cambio de énfasis, de planificar a llevar a cabo la estrategia. Por tanto, es en este momento, donde empieza a adquirir todo su significado y validez el *concepto de estrategia y la dirección estratégica* de la empresa. Aunque el entorno ya es dinámico, todavía no es turbulento, por lo que la dirección empresarial trata de anticiparse a la evolución del mismo dando respuesta a sus amenazas y oportunidades a partir de las fortalezas y debilidades internas.

Bueno (1996), por su parte, matiza una serie de diferencias entre los sistemas de planificación y de dirección estratégica y que resumimos en el cuadro 3.1.

Cuadro 3.1.: Diferencias entre planificación estratégica y dirección estratégica.



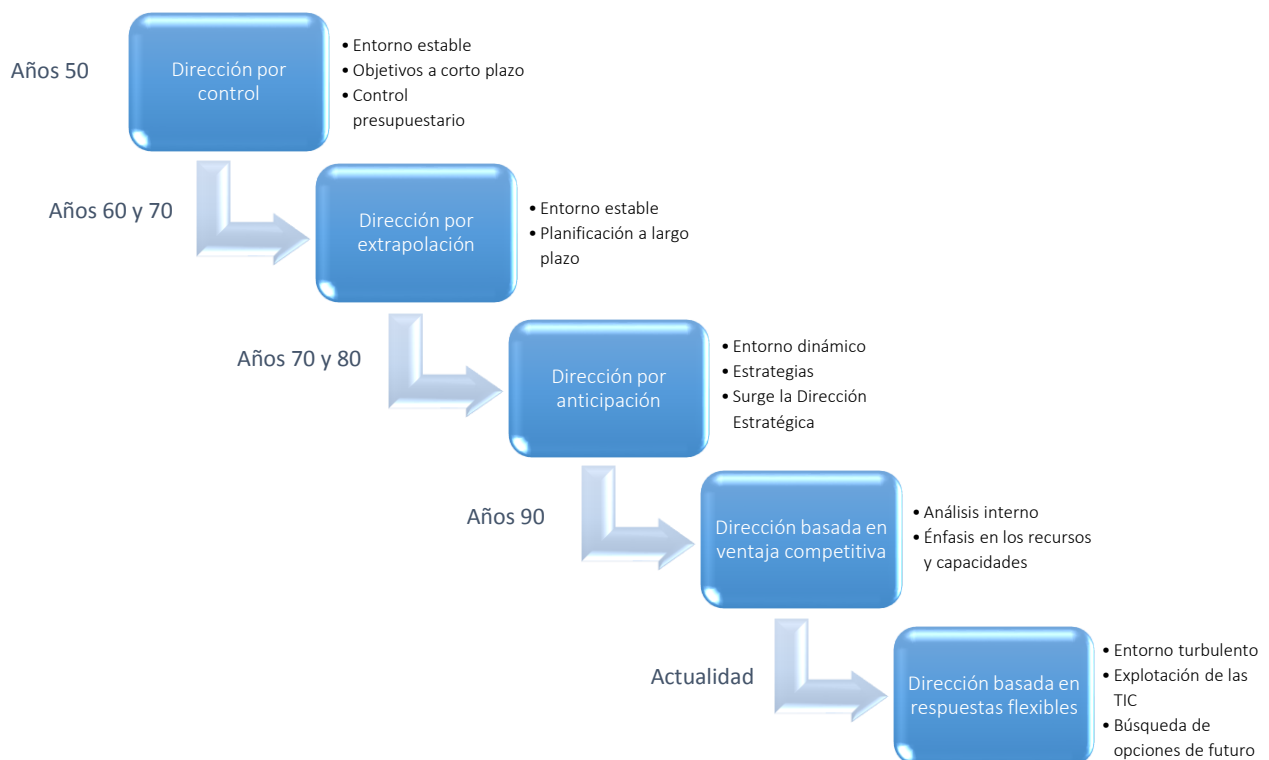
Fuente: Elaboración propia a partir de Bueno (1996).

- ***Dirección basada en la búsqueda de la ventaja competitiva.*** En los años noventa, la investigación del análisis estratégico se desplazó del entorno al interior de la empresa. Los recursos y capacidades de la empresa empezaron a considerarse como la fuente principal de ventajas competitivas y base para la formulación de la estrategia. Esto ha representado un cambio en el pensamiento sobre estrategia. La importancia asignada a los recursos y las capacidades internas ha impulsado a las empresas a identificar en qué se diferencian de sus competidores y a diseñar estrategias para explotar estas diferencias, más que a seguir estrategias similares.
- ***Dirección a través de respuestas flexibles y rápidas.*** La presencia de un entorno cada vez más turbulento no siempre permite a la dirección empresarial una actitud de anticipación. Por ello, se hace necesario una actitud que permita detectar rápidamente los cambios del entorno y dar respuestas rápidas y flexibles a los retos planteados en cada momento. Las tecnologías digitales han tenido un gran impacto en la dinámica competitiva de muchos sectores.

Los ritmos acelerados de cambios han hecho que la estrategia, cada vez, tenga menos que ver con planes y más con la creación de opciones para el futuro. Se trata de evitar competir en sectores muy concurridos y buscar nuevas oportunidades en un espacio de mercado sin competencia, es decir, crear océanos azules (Kim y Mauborgne, 2004).

En la figura 3.1 recogemos, a modo de resumen, la evolución que han seguido los sistemas de dirección desde el siglo XX hasta la actualidad, y cómo estos se han ido transformando conforme el entorno se ha tornado, cada vez más, turbulento.

Figura 3.1.: Evolución de los sistemas de dirección.



Fuente: Elaboración propia a partir de Navas y Guerras (2000) y Grant (2014)

En sentido amplio, como señala Madhok (2012), la dirección estratégica incluye tres aspectos: *en qué industrias competir, sobre qué bases competir en una industria y la ejecución real de la estrategia*. El primero se refiere a lo que se conoce como estrategia corporativa, que define la orientación general de la empresa y determina su ámbito de actuación mediante la combinación productos-mercados en los que competir.

El segundo aspecto es la estrategia competitiva, que se centra en cómo las empresas se posicionan en una industria y establecen la base para su competitividad, es decir, costes, diferenciación, innovación, etc. Por tanto, el primero aspecto se centra en las condiciones del entorno y de la industria así como la rivalidad entre las empresas, mientras que el segundo se centra en los recursos y capacidades de la propia empresa y en cómo éstos reflejan sus fortalezas y debilidades.

El tercer aspecto es el que se conoce como ejecución o implantación de la estrategia, es más, se puede argumentar que la ventaja competitiva surge no solamente por tener una estrategia competitiva eficaz sino también por la habilidad para implantarla.

Estos tres aspectos constituyen su núcleo principal pero, pese a todo, no podemos obviar que la disciplina de la dirección estratégica es una entidad viva en continua evolución. Muchos son los autores que, a lo largo de los años, han tratado de establecer aproximaciones al concepto de dirección estratégica. Y tras hacer una revisión de la literatura, sin ánimo de ser exhaustivos, hemos tratado de recoger algunas de las definiciones más relevantes sobre la misma. Estas se recogen en la tabla 3.1.

Tabla 3.1.: Aproximaciones al concepto de Dirección Estratégica

Autor/es	Definición	Variables claves
Ansoff (1980)	Proceso sistemático para identificar y responder rápidamente ante situaciones internas y externas.	Entorno
Hax y Majluf (1986)	Gestión estratégica eficaz de la toma de decisiones mediante una cuidada integración de los procesos de gestión, la estructura y la cultura organizacional.	Estrategia, toma de decisiones
Porter (1991)	Análisis de las causas de éxito y fracaso empresarial.	Éxito y fracaso empresarial
Rumelt, Schendel y Teece (1991)	Decisiones de la alta dirección que determinan el éxito y fracaso de las organizaciones.	Éxito y fracaso empresarial; toma de decisiones
Renau (1993)	Identificar y dar respuesta rápida a los cambios internos y externos. Se encarga de la formulación, implantación y control de la estrategia.	Estrategia; entorno
Bueno (1996)	Sistema de planificación-acción que, mediante la definición de estrategias, permitan competir con éxito y asegure la adaptación de la empresa a su entorno.	Estrategia; entorno
Johnson y Scholes (2001) y Navas y Guerras (2012)	Formular una estrategia y ponerla en práctica, así como dirigir los cambios necesarios.	Estrategia
Ronda y Marcané (2002)	Proceso iterativo y holístico de formulación, implantación, ejecución y control de maniobras buscando una interacción proactiva de la organización con su entorno.	Entorno; proactividad
Raduan, Jegak, Haslinda y Alimin (2009)	Formulación, implementación y evaluación de la estrategia para dar respuesta a las necesidades, internas o externas, de la empresa.	Estrategia; entorno

Fuente: Elaboración propia.

A modo de resumen, podríamos definir la **dirección estratégica** como un proceso flexible, creativo y holístico mediante el cual se formula, implanta y controla una estrategia. Tratando de responder de forma rápida y proactiva a los cambios del entorno, así como a las oportunidades y amenazas que se puedan presentar y aprovechando de forma óptima los recursos, capacidades y fortalezas con las que cuente la empresa e intentando solventar sus debilidades.

Como se puede desprender de las definiciones anteriores, una de las variables fundamentales, junto con el entorno, es la **estrategia**. Por tanto, llegados a este punto, se hace imprescindible delimitar el concepto y origen de la misma.

El término estrategia procede de la palabra griega *strategia* (στρατηγία) que significa arte de dirigir ejércitos¹⁵.

Sin embargo, el origen de la palabra se remonta, al siglo V a.C. en China con la obra *El arte de la guerra* de Sun Tzu (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006; Grant, 2014) que versa sobre estrategia militar¹⁶. Tratado que ha llegado a nuestros días y que es considerado como uno de los mejores libros de estrategia de todos los tiempos (Jiménez, 2011).

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española¹⁷, podemos definir la estrategia como:

1. *f. Arte de dirigir las operaciones militares.*

¹⁵ Origen reconocido y aceptado por la comunidad científica y recogido, de forma generalizada, en la literatura empresarial.

¹⁶ Muchas son las versiones y ediciones que se pueden consultar. Una de ellas que incluye el texto completo junto con comentarios y aclaraciones es la editada por Thomas Cleary.

¹⁷ <http://www.rae.es/> Edición digital. 22ª edición.

2. *f. Arte, traza para dirigir un asunto.*
3. *f. Mat. En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.*

El concepto de “estrategia” se introdujo en el campo académico por Von Newman y Morgerstern en 1944, con la teoría de los juegos, y en el campo de la teoría de la dirección se anuncia en Estados Unidos en el año 1962 (Casate, 2007) ha ido evolucionando hasta la actualidad (Navas y Guerras, 2012).

No obstante, la concepción del término ha ido desarrollándose conforme lo ha hecho la dirección estratégica, y el entorno se ha ido transformando en un mar cada vez más turbulento al que hay que enfrentarse si no se quiere naufragar.

Podemos afirmar que el primer autor en abordar el término estrategia fue Drucker en 1954, al que siguieron otros como Chandler (1962), Ansoff (1965) o Andrews (1962) y que sentaron las bases en el campo de la gestión estratégica (Ronda y Guerras, 2011). A lo largo del tiempo han ido surgiendo nuevas definiciones propuestas por diferentes autores, en las que se puede observar que hay versiones diferentes sobre un mismo tema y que nos lleva a corroborar la falta de consenso existente en torno a la estrategia empresarial (Ronda y López, 2008).

En un intento de esclarecer las diferentes visiones sobre la estrategia, como resultado de los diferentes términos utilizados, las ideas centrales que cada autor considera fundamental y la falta de acuerdo existente en relación al concepto, los profesores Ronda y Guerras (2011), realizaron un estudio bibliométrico a lo largo de treinta años (1980-2009) donde se resumen las mismas y que podemos ver en la tabla 3.2.

Tabla 3.2.: Características definitorias del concepto de estrategia.

Autores	Características esenciales de la estrategia
Learned et al. (1969); Andrews (1971); Ackoff (1974); Shrivastava (1986)	Selección de objetivos a largo plazo y planes para alcanzarlos
Chandler (1962); Schendel y Hatten (1972); Harrison (1999)	Correcta asignación de recursos
Glueck (1976); Hofer and Schendel (1978); Summer (1980); Hatten and Hatten (1988); Venkatraman (1989); Pearce and Robinson (1994); Griffin and Singh (1999); Hambrick and Fredrickson (2001); David (2003); Hill and Jones (2005); Grant (2008).	Definición de acciones, planes o programas para alcanzar los objetivos.
Katz (1970); Miles and Snow (1978); Mintzberg (1979); Jemison (1981); Stoner (1982); Miller and Friesen (1984); Chrisman, Hofer, and Boulton (1988)	Forma de vincular la empresa con su entorno
Porter (1996); Barney (1997); Bowman et al (2002); Hitt, Ireland and Hoskisson (2003)	Ventaja competitiva y desempeño de la empresa
Uyterhoeven, Ackerman y Rosenblum (1973); Steiner y Miner (1977); Moskow (1978); Quinn (1980); Van Cauwenbergh y Cool (1982); Thomas (1984); Smith, Arnold, y Bizzell (1988); Whittington (1993); Certo y Peter (1997)	Proceso de toma de decisiones para cumplir con sus objetivos
Beverley (1967); Caballeros y Morgan (1991); Fry y Killing (1995)	Técnicas racionales para la toma de decisiones en la empresa
Newman y Logan (1971); Michael (1973); Ginsberg (1988)	Circunstancias cambiantes, tanto internas como externas
Thompson y Strickland (1987); Conner (1991); Menguzzato y Renau (1991); Hax y Majluf (1997); Johnson, Scholes and Whittington (2005); Guerras y Navas (2007); Nag et al (2007)	Tienen en cuenta varias de las variables anteriores (eccléticas)

Fuente: Elaboración propia a partir de Ronda y Guerras (2011).

Tras el estudio realizado, Ronda y Guerras (2011) concluyen que *la esencia del concepto de estrategia es la dinámica de la relación de la empresa con su entorno para el que se toman las acciones necesarias para alcanzar sus objetivos y/o para aumentar el rendimiento mediante el uso racional de los recursos.*

Hax y Majluf (1986 y 2004) igualmente, y tras hacer una revisión los diferentes conceptos de estrategia dados por los autores más representativos, proponen una visión unificada del concepto. Para estos autores la estrategia es:

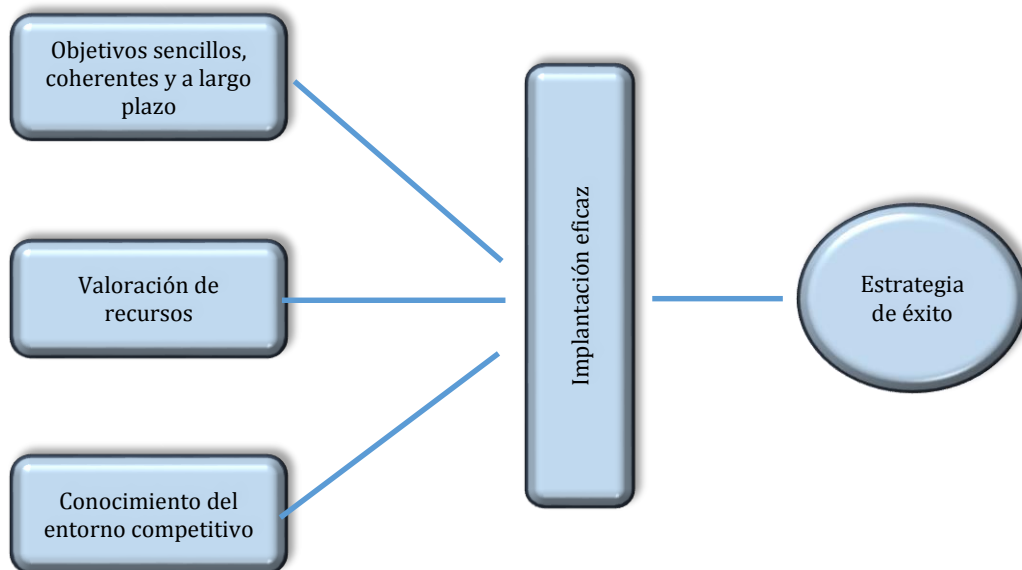
- Un modelo coherente, unificado e integrado de decisión, que determina el propósito de la organización en términos de objetivos a largo plazo, sus programas de acción y sus prioridades en materia de asignación de recursos;
- selecciona los negocios en los que participa la empresa o debe participar, intenta alcanzar una ventaja sostenible a largo plazo, respondiendo a las oportunidades y amenazas del entorno y a los puntos fuertes y débiles de la organización;
- constituye un patrón de decisiones integrador y unificador, identifica las tareas de gestión específicas;
- define la naturaleza de las contribuciones económicas y no económicas que pretende hacer a sus “stakeholders”;
- es una expresión del proceso estratégico que trata de desarrollar y fomentar las competencias centrales de la empresa y es un medio para invertir, de forma selectiva, en recursos tangibles e intangibles con el fin de desarrollar las capacidades que aseguren una ventaja competitiva sostenible.

En resumen y de acuerdo con Grant (2014), las características que debe tener una estrategia para que conduzca al éxito se pueden resumir en:

- Objetivos consistentes y a largo plazo.
- Conocimiento profundo del entorno competitivo.
- Valoración objetiva de los recursos.
- Puesta en práctica eficaz.

Estos elementos, que Grant considera necesarios para poder implantar con éxito una estrategia, se recogen en la siguiente figura.

Figura 3.2.: Elementos de una estrategia de éxito.



Fuente: Elaboración propia a partir de Grant (2014).

Si bien es cierto que actualmente, en un entorno tan competitivo y cambiante, la tendencia pasa por abandonar los océanos rojos donde la competencia es fuerte y compiten sectores tradicionales y buscar océanos azules en los que poder crear mercados

nuevos donde la competencia es irrelevante. Por tanto, en vez de dejar que el entorno defina la estrategia, se trata de diseñar una que defina el entorno de la empresa (Benítez, 2012). Es decir, la creación de océanos azules es producto de la estrategia y, como tal, es producto de la acción de los ejecutivos (Kim y Mauborgne, 2004).

3.3. EL PROCESO ESTRATÉGICO

La dirección estratégica es aquella parte de la dirección de empresas cuyo objetivo principal es formular y poner en práctica una estrategia (Guerras y Navas, 2007).

De forma general, el modelo de dirección estratégica se divide en 3 grandes apartados: formulación estratégica, implantación estratégica y control estratégico (Jiménez, 2011) que forman parte de un proceso, es decir, una secuencia de actividades que se realizan en el tiempo siguiendo un orden (Guerras y Navas, 2007).

Aunque hay autores como Bueno (1996); Guerras y Navas (2007 y 2012); Bueno, Casani y Lizcano (1999); Bueno, Morcillo y Salmador (2006); Vargas, Moreno y García de Soto (2002); Grant (2014), entre otros, que consideran la etapa de análisis estratégico como fundamental y previa a la formulación de la estrategia.

Precisamente, esta visión es por la que consideramos oportuno decantarnos ya que el análisis estratégico nos ayuda a comprender los problemas y oportunidades del entorno, y a conocer los recursos y capacidades con los que cuenta la empresa.

No obstante, no podemos hablar de una división estricta ni sistemática sino que, más bien, se concibe como un proceso simultáneo que se retroalimenta (Jiménez, 2011; Navas y Guerras, 2012).

Dentro de los diferentes enfoques metodológicos, nuestro trabajo se enmarca en el *enfoque de proceso*. Éste combina las estrategias deliberadas y emergentes, se basa en un proceso creativo, flexible y de síntesis. Considera que las estrategias surgen más de un proceso de aprendizaje que de uno racional y formalizado (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006).

Por tanto, dentro de las escuelas descriptivas, la Escuela del Aprendizaje se erige como fundamental para nuestro estudio. Pero no sólo ésta, sino que también resulta esencial la Escuela del Entorno ya que las características actuales del mismo (cambiante, turbulento, global, etc.) hacen necesaria una constante vigilancia del mismo. Todo ello unido a que es, precisamente del entorno, de donde las empresas, y en nuestro caso los alumnos, van a obtener la información estratégica y valiosa fundamental para la Inteligencia Competitiva.

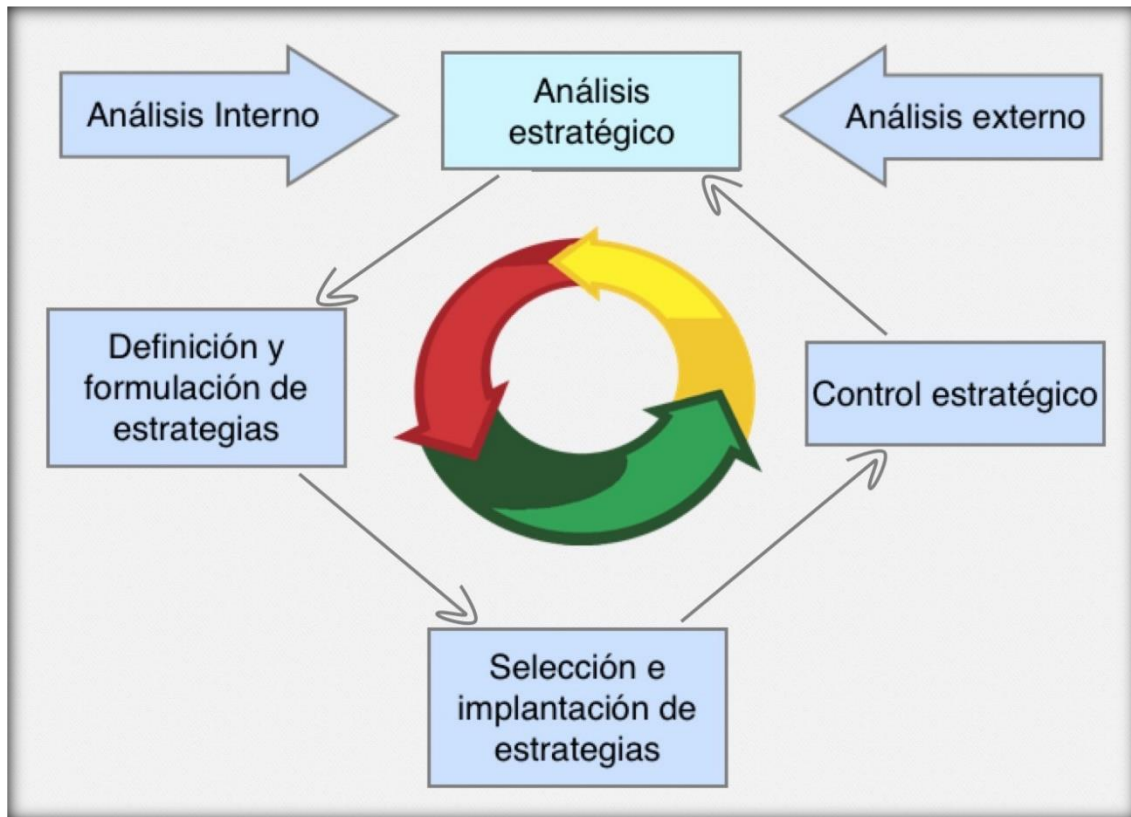
Todo ello sin olvidarnos de la Teoría de Recursos y Capacidades, eje central de nuestro trabajo ya que en ella se enmarca la importancia de los recursos estratégicos endógenos de las empresas y que la hacen diferente al resto. Uno de esos recursos son, precisamente, los intangibles y, dentro de ellos, el conocimiento. La Gestión del Conocimiento en nuestro alumnado como futuros trabajadores y autónomos supone, junto a la Inteligencia Competitiva, el núcleo fundamental de nuestro estudio y que desarrollaremos en los siguientes apartados.

En consecuencia, siguiendo a Guerras y Navas (2007) y Navas y Guerras (2012), las fases del proceso de dirección estratégica serían:

- *Análisis estratégico:* es el proceso mediante el cual podemos determinar el conjunto de oportunidades y amenazas del entorno, así como las debilidades y fortalezas que presenta la empresa. Con ello, podremos realizar un diagnóstico de la situación de partida y, tras definir la misión, visión y objetivos estratégico, formular la estrategia correspondiente. Es decir, se trata de determinar el marco en el que la empresa va a decidir su estrategia.

- *Definición y formulación de estrategias:* una vez realizado el análisis estratégico, se deben plantear y diseñar las posibles alternativas para lograr la misión y los objetivos que se haya planteado la empresa.
- *Selección e implantación de estrategias:* diseñadas las posibles estrategias, es necesario un proceso de evaluación, de cada una de ellas, que nos permita seleccionar e implantar la que mejor se adecue a las necesidades de la organización.
- *Control estratégico:* implantada la estrategia, es necesario llevar a cabo un seguimiento y revisión del proceso, tanto para vigilar y corregir, en caso de ser necesario, el correcto desarrollo de la misma, como para rediseñarla si se produjeran cambios en las condiciones externas y/o internas que se establecieron en el análisis estratégico.

En la figura 3.3 podemos apreciar que el análisis estratégico se concibe como un proceso secuencial de fases interrelacionadas y que, en principio, siguen un orden establecido. No obstante, como ya hemos puesto de manifiesto anteriormente, el proceso estratégico, lejos de ser una serie de actividades ordenadas en el tiempo de forma lineal, se constituye como un modelo dinámico (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006; Bueno, Casani y Lizcano, 1999), sin un orden secuencial totalmente establecido y de fases interconectadas que se retroalimentan.

Figura 3.3.: El proceso estratégico.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez explicado el proceso de dirección estratégica, nos vamos a centrar en aquellos aspectos que forman el núcleo central de nuestro estudio y que se enmarcan dentro de la fase del análisis estratégico. Nos estamos refiriendo, como ya hemos manifestado a comienzos del presente apartado, a la teoría de recursos y capacidades, la gestión del conocimiento y la inteligencia competitiva. Todo ello, sin olvidarnos de las Tecnologías de la información y la comunicación que se tornan en indispensables para la adquisición y gestión de la información y, por ende, del conocimiento.

3.4. TEORÍA DE RECURSOS Y CAPACIDADES

La estrategia está relacionada con el ajuste entre las capacidades y los recursos de una empresa y con las oportunidades que surgen del entorno (Grant, 2014). De hecho, mientras mayor sea el cambio en el entorno, más indispensable será basar la estrategia de la empresa en sus recursos y capacidades internas (Suárez e Ibarra, 2002).

Para Prahalad y Hamel (1990) las capacidades de la empresa constituyen la “raíz” para su competitividad y constituyen la base la estrategia de la organización.

Por tanto, si tenemos en cuenta la dinamicidad que presenta el entorno y que éste ofrece las mismas oportunidades y amenazas a todas las empresas de una industria (Guerras y Navas, 2007), mayor será la probabilidad de que sus recursos y capacidades constituyan una base segura para la estrategia a largo plazo (Grant, 2014).

El hecho de que empresas similares tengan resultados diferentes es lo que nos lleva a pensar en la importancia de los recursos y capacidades como fuente de ventaja competitiva (Barney y Clark, 2007). De esta forma es cómo nace la Teoría de Recursos y Capacidades (Guerras y Navas, 2007).

La Teoría de Recursos y Capacidades procede del ámbito académico (se desarrolla en los años 80) y es precursora de la Gestión del Conocimiento (años 90), concepto más ligado a la práctica empresarial. Una de las primeras aproximaciones fue la de Penrose (Bueno, 1996) y que define a la empresa como un conjunto de recursos productivos y humanos, con diferentes usos alternativos administrados por la dirección, donde el factor esencial son los servicios que, estos factores, rinden (Penrose, 2009).

El enfoque de los recursos y capacidades se fundamenta en tres ideas básicas (Carrión y Ortiz, 2000):

- Las organizaciones son diferentes entre sí en función de los recursos y capacidades que poseen en un momento determinado y por las diferentes características de la misma. Además, dichos recursos y capacidades no están disponibles para todas las empresas en las mismas condiciones y, mientras más raros, escasos y difíciles de imitar sean, más susceptibles serán de poder generar una ventaja competitiva. Por tanto, la heterogeneidad y la movilidad imperfecta explican las diferencias de rentabilidad entre empresas (Barney, 1991; Barney y Clark, 2007; Thompson, Gamble, Peteraf y Strickland, 2012).
- Los recursos y capacidades tienen un papel cada vez más relevante a la hora de definir la identidad de la empresa. En el entorno actual (incierto, turbulento, global,...), las organizaciones se empiezan a preguntar más qué necesidades pueden satisfacer, que qué necesidades quieren satisfacer.
- El beneficio de la empresa es consecuencia, tanto de las características competitivas del entorno, como de la combinación de los recursos de que dispone.

Esta teoría define a la empresa como un conjunto de recursos y capacidades (Bueno, 1996) y se basa en la identificación de los recursos que posee una organización o a los que puede tener acceso para apoyar sus estrategias.

No obstante, los recursos poseídos por la empresa no explican por sí solos la ventaja competitiva, sino que es la forma de explotar conjuntamente esos recursos lo que determina las capacidades de la misma (Jiménez y Arroyo, 2002).

Podemos definir los **recursos** como los activos productivos disponibles y controlables por la empresa para llevar a cabo su estrategia competitiva (Grant, 2014; Thompson, Gamble, Peteraf y Strickland, 2012; Guerras y Navas, 2007; Bueno, 1996 y Fernández, 1993).

En un sentido amplio, podríamos decir que los recursos de una empresa se dividen en tangibles e intangibles. No obstante, no hay una única forma de clasificar los recursos por lo que, siguiendo a Grant (2014), Johnson, Scholes y Whittington (2006), Vargas, Moreno y García de Soto (2002) y Bueno (1998) nos ha parecido oportuno establecer la siguiente clasificación y que se recoge en la figura 3.4:

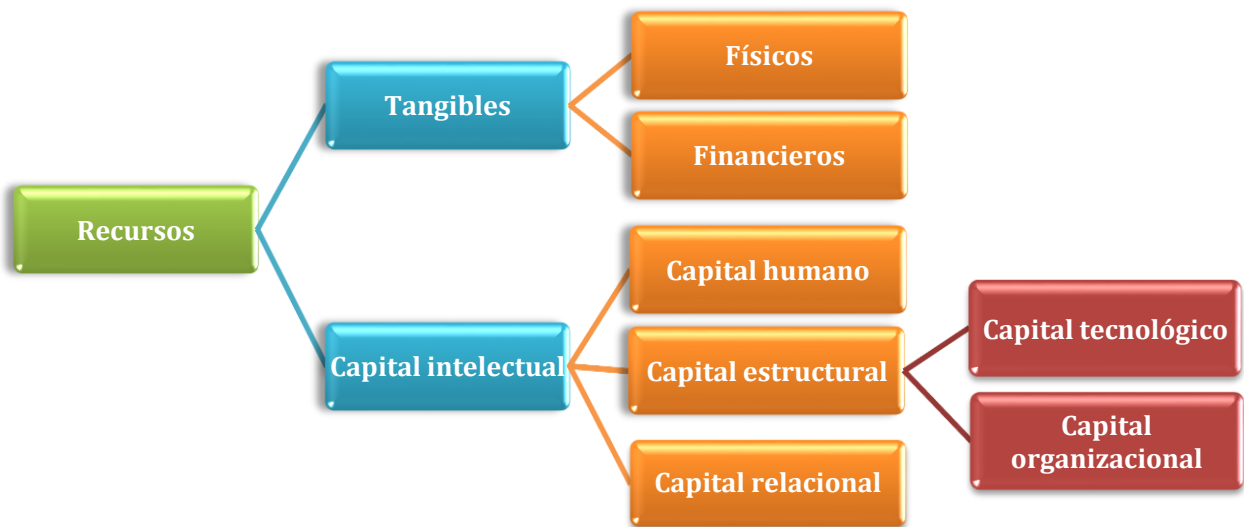
➤ Recursos tangibles

- Físicos
- Financieros

➤ Capital intelectual

- Capital humanos
- Capital estructural
 - Capital tecnológico
 - Capital organizacional
- Capital relacional

De esta forma, cuando nos referimos al capital intelectual, estamos haciendo referencia al conjunto de recursos intangible y capacidades estratégicas que las empresas poseen o controlan (Vargas, Moreno y García de Soto, 2002), incluyendo entre ellos el conocimiento.

Figura 3.4.: Tipología de recursos.

Fuente: Elaboración propia.

Recursos tangibles: Son los más fáciles de identificar y valorar debido a que tienen un soporte físico y se concretan en algo material, generalmente a través de la información que proporcionan los Estados Contables tradicionales. El objetivo de su gestión es la optimización en su utilización. El principal problema que presentan es que la valoración contable puede no ser significativa a efectos estratégicos (Grant, 2014; Guerras y Navas, 2007).

Dentro de estos recursos podemos distinguir los físicos (aquellos que hacen referencia al capital productivo) y financieros (instrumento de financiación) (Navas y Guerras, 2012).

Capital intelectual: conjunto de recursos intangible y capacidades estratégicas. Hace referencia a aquellos que no tienen soporte físico y están basados en la información y el conocimiento y no son, por tanto, susceptibles de tocarse o percibirse de un modo preciso. Esto hace muy complejas su identificación y valoración, pero se suelen encontrar entre

los activos competitivos más importantes de una compañía (Thompson, Gamble, Peteraf y Strickland, 2012; Guerras y Navas, 2007; Vargas, Moreno y García de Soto, 2002; Ordoñez y Parreño, 2006) y que pueden contribuir al éxito empresarial (Wernerfelt, 1984) y, por tanto, son los que hacen funcionar a una empresa (Brooking, 1997).

Otra definición interesante sobre el capital intelectual, y que se centra más en el conocimiento, es la que hace Viedma (2000), que lo define como el conjunto de conocimientos tácitos o explícitos que generan valor económico para la empresa.

Bueno, Salmador y Merino (2008) definen el capital intelectual como la acumulación de conocimiento que crea valor o riqueza cognitiva poseída por una organización, compuesta por un conjunto de activos de naturaleza intangible o recursos y capacidades basados en conocimiento, que cuando se ponen en acción, según determinada estrategia, en combinación con el capital físico o tangible, es capaz de producir bienes y servicios y de generar ventajas competitivas o competencias esenciales para la organización en el mercado.

Por último, una definición integradora es la que hacen Medina, González y Hormiga (2007) que lo definen como la combinación de activos intangibles, incluidos el conocimiento del personal, la capacidad de aprender y adaptarse, las relaciones con los clientes y proveedores, las marcas, la capacidad de I+D, etc., de una organización que, aunque no está reflejados en los estados contables tradicionales, son susceptibles de generar valor futuro y de sustentar una ventaja competitiva sostenida.

Dentro del capital intelectual nos encontramos con los siguientes componentes (Euroforum, 1998; Vargas, Moreno y García de Soto, 2002; Sánchez, 2003; Osorio, 2003; Bueno y Merino, 2007):

- **Capital humano:** conjunto de conocimientos, tanto tácitos como explícitos, y habilidades que posee el trabajador y que son indisociables de él. Bueno (2007) afirma que: *el capital humano puede acrecentar el valor de la empresa a partir de los procesos de conocimiento que haya sabido diseñar y que esté gobernando o dirigiendo con eficiencia.*
- **Capital estructural:** es la parte más estable del capital intelectual ya que hace referencia al conocimiento que la empresa ha podido internalizar y que permanece en la misma. Incluye la tecnología, la cultura organizacional, la propiedad industrial, patentes, marcas, rutinas organizativas, etc.

Este, a su vez, está formado por el capital tecnológico que incluye la tecnología y el proceso de innovación tecnológica, y por el capital organizacional que recoge el valor generado por la estructura interna de la empresa y cómo se desarrollan los procesos y operaciones que tienen lugar en ella
- **Capital relacional:** ya que la empresa no es un ente aislado, se refiere al valor que tiene para una empresa el conjunto de relaciones que mantiene con el exterior. Clientes, proveedores, accionistas, stakeholders,...y, en general, cualquier grupo de interés tanto actuales como potenciales.

Las características básicas de los recursos intangibles las podemos resumir en las siguientes (Navas y Guerras, 1998; Salas, 1996):

- ✓ Son activos que se sustentan en información y, por tanto, son susceptibles de múltiples utilidades.
- ✓ Esta información no es siempre codificable.
- ✓ Los derechos de propiedad de estos recursos no siempre están bien definidos.
- ✓ Presentan dificultad de valoración económica.
- ✓ Su proceso de acumulación es lento y costoso.

La ventaja competitiva de la empresa dependerá tanto de los activos tangibles como de los intangibles (Jiménez, 2011) y de cómo se utilizan y con qué habilidad se gestionan (Amit y Schoemaker, 1993). Estos últimos son los que configuran hoy en día la base de la competitividad empresarial (Bueno y Morcillo, 1993). A estos recursos y, en especial, al conocimiento nos dedicaremos más adelante.

Es más, el conocimiento constituye un factor clave en la construcción de ventajas competitivas debido a que tanto los recursos intangibles como las capacidades que los movilizan son formas de conocimiento con diferentes grados de especificidad, codificabilidad y complejidad (Vargas, 2000).

Pese a todo, no pretendemos sostener que los activos físicos carecen de importancia o de efectos sobre la competitividad empresarial. Somos conscientes de que la inversión en intangibles no se transformará en productiva a no ser que vaya acompañada por una inversión en recursos materiales. Por tanto, la empresa no debe olvidarlos en ningún momento.

La Teoría de Recursos y Capacidades es una herramienta que permite determinar las debilidades y fortalezas internas de la empresa. Y para conseguir ventajas competitivas sostenibles, según esta teoría, hay que tratar de desarrollar capacidades distintivas (Carrión y Ortiz, 2002).

Por otro lado, podemos definir el concepto de **capacidad** como la habilidad de una empresa para llevar a cabo una actividad de forma eficiente (Thompson, Gamble, Peteraf y Strickland, 2012) a partir de los recursos individuales disponibles (Guerras y Navas, 2007). Son las condiciones suficientes para alcanzar el éxito (Bueno y Merino, 2007) y determinantes para la competitividad (Fernández, 2002).

Además, deben adaptarse a un medio cada vez más cambiante e incluso tratar de influir en él para intentar configurarlo según sus potencialidades competitivas, es decir, las capacidades son dinámicas (Teece y Pisano, 1994; Teece, Pisano y Shuen, 1997).

Por tanto, se puede afirmar que la empresas con éxito son aquellas que logran explotar sus competencias y proponen respuestas innovadoras ante los cambios en el entorno (Bueno, Morcillo y Salmador, 2006)

En consecuencia, se trata de identificar aquellas capacidades que pueden constituir la base para la ventaja competitiva (Grant, 2014) o, en palabras de Prahalad y Hamel (1990), competencias básicas.

Cuando se desarrollan las capacidades de la empresa para definir qué hay que hacer y cómo se va a realizar se están diseñando las rutinas (Sáez de Viteri, 2000). Por tanto, la creación de rutinas se torna en esencial para la creación de capacidades organizativas y para realizar las tareas de manera eficiente y fiable. Las rutinas organizativas se desarrollan mediante el aprendizaje con la práctica (Grant, 2014).

El disponer de recursos y capacidades no es suficiente para disfrutar de una ventaja competitiva, sino que además es necesario que sean valiosos en el sentido de ser relativamente mejores que los de otras empresas o apropiables para que la ventaja competitiva pueda ser sostenible en el tiempo (Cuervo, 1993).

La relación entre recursos, capacidades, estrategia y ventaja competitiva queda reflejada en la figura 3.5.

Figura 3.5.: Recursos, capacidades, estrategia y ventaja competitiva.



Fuente: Elaboración propia a partir de Grant (2014).

Barney (1991) estableció la relación entre la ventaja competitiva sostenible y los recursos partiendo de la premisa de que las empresas son diferentes en función de los recursos y capacidades que poseen y de la no disposición de los mismos, en las mismas condiciones, a todas las empresas. Afirmaba que, para obtener una ventaja competitiva, los recursos tenían que cumplir cuatro características: valiosos, raros, inimitables y no sustituibles (VRIN) tal y como se recoge en la figura 3.6. En un posterior trabajo, Barney cambiaría la característica de sustituibilidad por la de organización, afirmando que los recursos deben ser valiosos, raros, inimitables y organizados (VRIO) ya que considera que la empresa debe estar organizada para explotar sus recursos y capacidades y, de este modo, alcanzar la ventaja competitiva (Barney, 1995).

Figura 3.6.: Relación entre ventaja competitiva sostenible y recursos.



Fuente: Barney (1991) y Martins (2013)

Por tanto, los recursos y las capacidades que permiten a la organización obtener una ventaja competitiva sostenible son los recursos y capacidades estratégicos (Guerras y Navas, 2007). De esta manera, si los recursos y capacidades que posee una empresa les

permiten explotar las oportunidades y neutralizar las amenazas, es decir, son valiosos; son poseídos sólo por un pequeño número de empresas competidoras (son escasos) y son costosos de copiar o difíciles de obtener en un mercado; entonces pueden constituir fortalezas de la empresa y de este modo fuentes potenciales de ventaja competitiva (García y Martín, 2002; Barney and Clark, 2007).

Figura 3.7.: Características de los recursos estratégicos.



Fuente: Elaboración propia

Llegados a este punto, nos planteamos las características que deben tener los recursos y capacidades para que sean considerados valiosos para la empresa.

3.4.1. Características de los recursos y capacidades valiosos

Podemos establecer los siguientes ocho criterios para evaluar los recursos y capacidades de una empresa: escasez, relevancia, durabilidad, transferibilidad, imitabilidad, sustituibilidad, complementariedad y apropiabilidad (Navas y Guerras, 2012; Fernández, 2002; Bueno, 1996; Amit y Schoemaker, 1993).

No obstante, todos ellos no intervienen de la misma forma en el proceso. Unos son esenciales para obtener la ventaja competitiva y otros para mantenerla, además también juega un papel importante para la empresa el poder apropiarse de los beneficios generados por sus recursos y capacidades.

Aquellos recursos y capacidades que cumplan la mayoría o todos estos criterios se denominan recursos y capacidades estratégicos o distintivos. Estos permitirán a la empresa obtener beneficios gracias a una ventaja competitiva (Guerras y Navas, 2007).

Siguiendo a Guerras y Navas (2007, 2012) y Grant (2014) podemos clasificar esos ocho criterios, según contribuyan a obtener o mantener la ventaja competitiva y su grado de apropiación, de la siguiente forma:

a) Criterios necesarios para obtener una ventaja competitiva:

Para que un recurso o una capacidad sean susceptibles de generar una ventaja competitiva deben cumplir estas dos condiciones:

- 1) **Escasez:** la primera condición para que un recurso sea valioso es que sea escaso. Esto implica que no está a disposición de todos los competidores. Si un recurso o capacidad es importante o imprescindible para desarrollar una actividad empresarial pero es accesible a todas las empresas de la industria, se convierte en una condición necesaria para competir pero no en un elemento diferencial que otorgue ventaja competitiva.
- 2) **Relevancia:** la relevancia de un recurso o capacidad hace referencia a su utilidad para competir en una determinada industria. Para que sea valioso tiene que estar relacionado con alguno de los factores clave de éxito de la industria en la que se compite.

a) Criterios para mantener la ventaja competitiva:

Pero para que un recurso o una capacidad sean estratégicos no sólo han de contribuir al logro de una ventaja competitiva, sino que también han de favorecer su mantenimiento. Por tanto, deben cumplir las siguientes características:

- 1) **Durabilidad:** la durabilidad hace referencia a la facultad de que se mantenga en el tiempo la ventaja competitiva derivada de la posesión de ciertos recursos y capacidades. Esta duración varía de unos recursos a otros, ya que mientras los recursos tangibles tienden a depreciarse con el tiempo, los intangibles pueden comportarse de muy distinta forma. Por ejemplo, mientras que el valor de las patentes está siendo acortado continuamente por el desarrollo tecnológico, las marcas y los nombres comerciales están ganando en durabilidad.

Además, los intangibles, por el hecho de estar basados en la información y el conocimiento, presentan una mayor durabilidad gracias a que *son susceptibles de uso simultáneo* para distintas funciones sin perder utilidad en ninguna de ellas y tienen una *aplicabilidad ilimitada* en su uso.

- 2) **Transferibilidad:** la habilidad de la empresa para sostener su ventaja competitiva a lo largo del tiempo depende de la velocidad con la que sus rivales puedan adquirir los recursos y capacidades necesarios para imitar el éxito de la misma. Algunos recursos, sobre todo los tangibles, son fácilmente transferibles entre las empresas, pero otros recursos no son tan sencillos de transferir. En el caso de los intangibles esta característica es muy habitual ya que muchos están basados en conocimientos tácitos cuyos derechos de

propiedad son de difícil determinación y son difíciles de valorar, además algunos presentan un valor específico en el marco de su empresa.

La transferencia de capacidades es especialmente difícil cuando éstas son consecuencia de un conjunto de recursos que funcionan coordinadamente como un todo. Para adquirir esta capacidad es necesario transferir todo el conjunto de recursos. Por lo tanto, las empresas cuyas capacidades estén relacionadas con complejos conjuntos de recursos corren un menor riesgo de que dichas capacidades sean compradas por sus competidores que aquellas otras empresas cuyas capacidades dependen de recursos individuales más fácilmente transferibles.

- 3) **Imitabilidad:** una empresa puede obtener los recursos y capacidades de otra mediante su desarrollo con medios propios. En este sentido, algunos recursos o capacidades son fácilmente reproducibles, por lo que otras empresas pueden imitarlos y anular así la ventaja inicialmente obtenida. Si existen barreras legales a dicha imitación, como es el caso de los productos o procesos patentados, dicha imitación es más difícil. Probablemente, las capacidades menos imitables son aquellas que se basan en el ejercicio de rutinas organizativas altamente complejas.

La aportación de la teoría de los recursos y capacidades a este respecto se basa en señalar que la mejor protección de una empresa es el desconocimiento de las empresas competidoras acerca de la base sobre la que se asienta esa ventaja esto es a lo que Lippmann y Rumelt (1982) llaman ambigüedad causal.

- 4) **Sustituibilidad:** las empresas competidoras disponen de una vía adicional para atacar esa ventaja competitiva como es la de buscar recursos y capacidades alternativos que produzcan los mismos servicios en condiciones

similares. En la medida en que los recursos y capacidades de una empresa no tienen alternativas que los sustituyan, tienen un mayor valor para la empresa que los posee.

- 5) Complementariedad:** la utilización de recursos y capacidades complementarios significa que su aportación conjunta es superior a la que harían por separado. La existencia de complementariedad entre los recursos y capacidades de una empresa hace que éstos sean más valiosos, ya que se hace necesario para los competidores disponer de todos ellos de manera simultánea para conseguir las mismas ventajas, con el consiguiente aumento de la dificultad para obtener el conjunto de recursos mediante el acceso al mercado, la imitación o la sustitución.

c) Criterio para la apropiación de los beneficios de la ventaja competitiva:

1) Apropiabilidad: cuando se realiza un inventario de los recursos de la empresa, un problema inmediato que se plantea es la determinación de los límites de propiedad de dichos recursos. Esta cuestión es relevante porque trae consigo la forma de reparto de rentas entre los distintos propietarios de los recursos y capacidades. De nada le sirve a una empresa disponer de recursos valiosos si no puede apropiarse de las rentas extraordinarias que generan.

En los recursos tangibles (activos financieros y físicos) esos derechos de propiedad son fácilmente identificables. También pueden establecerse derechos de propiedad en ciertos activos intangibles a través de patentes, registro de marcas, etc. Sin embargo, hay muchos otros intangibles sobre los que no pueden definirse estos derechos debido a su propia naturaleza (reputación, fidelidad de los clientes, personal, etc.). No obstante, en la medida

que formen parte del desarrollo de capacidades complejas o sean específicos de la empresa que los posee, sus posibilidades de apropiación aumentan.

En la figura 3.8 podemos ver, a modo de resumen, las características que deben cumplir los recursos y las capacidades para ser considerados estratégicos y, por tanto, fuente de ventaja competitiva.

Figura 3.8.: Criterios para valorar los recursos y capacidades estratégicos.



Fuente: Elaboración propia a partir de Guerras y Navas (2007) y Grant (2014).

3.5. LA INTELIGENCIA COMPETITIVA

La inteligencia competitiva ha estado presente desde el origen de los negocios, desde que el primer empresario comenzó su actividad y un segundo empresario lo observó para conocer lo que hacía (Jiménez y Arroyo, 2007; Jiménez, 2001).

Como ya hicimos referencia a comienzos del presente capítulo, hoy día nos desenvolvemos en entornos dinámicos, complejos y hasta caóticos (Jiménez, 2000), donde la globalización y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel crucial. Por lo que se hace indispensable, para el éxito empresarial, una gestión eficaz de toda aquella información que pueda ser relevante para la empresa (Jiménez y Arroyo, 2007). Hacemos especial hincapié en que sea información valiosa ya que, hoy día, las empresas para triunfar lo que realmente necesitan es inteligencia (Arroyo, 2005).

El desarrollo de las TIC ha posibilitado, en gran medida, un acceso más rápido y sencillo a todo tipo de información, por lo que las empresas lo que persiguen es localizar, filtrar y transformar la información procedente de las diversas fuentes en conocimiento aprovechable para la toma de decisiones, es decir, convertir la información en inteligencia (Jiménez, 2001).

Con respecto a la diferencia entre información e inteligencia, Gógova (2015) señala que mientras la información puede ser contrastada, la inteligencia es un producto contextualizado que incluye suposiciones, consecuencias, etc.

De forma general, podemos definir la **inteligencia** como la capacidad de comprender, aprender, asociar y la destreza o habilidad para adaptarse a situaciones nuevas o encontrar soluciones a los problemas (González, 2009).

La RAE¹⁸ recoge una serie de acepciones sobre el concepto de inteligencia de las que recogemos las cinco primeras por ser las más significativas para nuestro estudio:

(Del lat. intelligentia).

- 1. f. Capacidad de entender o comprender.*
- 2. f. Capacidad de resolver problemas.*
- 3. f. Conocimiento, comprensión, acto de entender.*
- 4. f. Sentido en que se puede tomar una sentencia, un dicho o una expresión.*
- 5. f. Habilidad, destreza y experiencia.*

Extrapolando al ámbito empresarial, podemos definir la inteligencia como la capacidad de una sociedad, comunidad o grupo para resolver los problemas que se presentan mediante el uso del conocimiento que posee (González, 2009).

Retomando el tema principal de este apartado, conviene aclarar que, pese a que la inteligencia competitiva es confundida, a veces, con el espionaje industrial, ésta implica la recolección de información de forma legal, ética y legítima. Además ha sido clasificada como un área dentro del Knowledge Management (Attaway, 1998; Treviño y Weaver, 1997; Chen, Chau y Zeng, 2002).

Junto a la inteligencia competitiva aparece el término vigilancia tecnológica y, aunque son conceptos muy relacionados y que, a veces, son usados como sinónimos, presentan un matiz diferente. La vigilancia tecnológica pone el énfasis en la búsqueda y obtención de información relevante para la toma de decisiones, sin embargo, la inteligencia competitiva hace referencia al mismo proceso, pero pone el énfasis en la

¹⁸ <http://www.rae.es/> Avance de la 23ª Edición digital

elaboración de la información que implica, a menudo, la obtención de nuevas informaciones para terminar de entenderla (Rovira, 2008).

A la definición de estos conceptos nos dedicaremos a continuación.

3.5.1. Inteligencia Competitiva vs Vigilancia Tecnológica. Conceptos

Podemos definir la **vigilancia** como un proceso continuo que tiene por objeto obtener, procesar y difundir informaciones oportunas y útiles que permitan reducir la incertidumbre del entorno, al identificar las oportunidades y amenazas y, de esa forma, para tomar decisiones con menor riesgo, reaccionar adecuadamente y anticiparse a los cambios (Davara, 2014).

Con respecto a la **Vigilancia Tecnológica**, consiste en la obtención de información técnica para la toma de decisiones del departamento de producción de una empresa. No obstante, aunque se suele usar de forma general el término original de vigilancia tecnológica, también se puede hablar de Vigilancia Comercial, Vigilancia Competitiva y Vigilancia del Entorno en función de las áreas a las que hacen referencia (Escorsa y Maspons, 2001; Rovira, 2008; Davara, 2014).

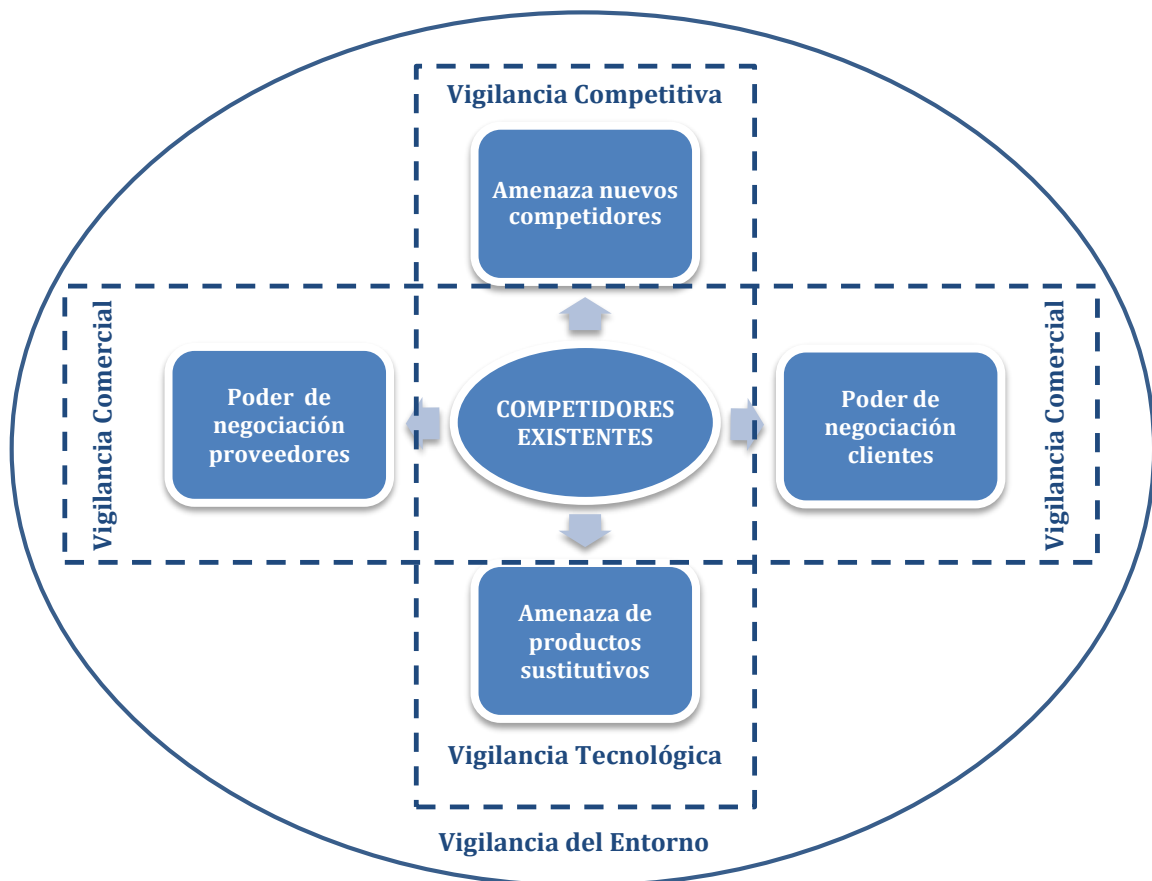
Podemos relacionar y organizar los tipos de vigilancia en función de las fuerzas competitivas de Porter (Escorsa y Maspons, 2001; Davara, 2014):

- **Vigilancia competitiva:** se encarga de buscar información sobre la competencia actual y potencial.
- **Vigilancia comercial:** busca información de las tecnologías que se encuentran disponibles o que recién aparecen.
- **Vigilancia comercial:** busca información de los clientes y de los proveedores.

- **Vigilancia del entorno:** busca información de hechos exteriores que puedan afectar al futuro.

La relación entre ellas se puede ver en la figura 3.9 en la que, basándonos en las cinco fuerzas competitivas de Porter, cada una de esas fuerzas está asociado a un tipo de vigilancia concreto.

Figura 3.9.: Tipos de vigilancia y fuerzas competitivas de Porter.



Fuente: Davara (2014) y Ramírez, Escobar y Arango (2012)

Volviendo a la vigilancia tecnológica, podemos decir que consiste en realizar de forma sistemática la captura, análisis, difusión y explotación de las informaciones

técnicas útiles para la supervivencia y el crecimiento de la empresa. La vigilancia debe alertar sobre cualquier innovación científica o técnica susceptible de crear oportunidades o amenazas (Escorsa y Maspons, 2001).

Rouach (1996) la define como el arte de descubrir, recolectar, tratar y almacenar informaciones y señales pertinentes que permitirán orientar el futuro y proteger el presente y el futuro de los ataques de la competencia.

Según la norma UNE 166000:2006, en su apartado 3.39, se define la vigilancia tecnológica como *un proceso organizado, selectivo y sistemático, para captar información del exterior y de la propia organización sobre ciencia y tecnología, seleccionarla, analizarla, difundirla y comunicarla, para convertirla en conocimiento con el fin de tomar decisiones con menor riesgo y poder anticiparse a los cambios.*

Centrándonos en la Inteligencia Competitiva, la Sociedad de Profesionales de Inteligencia Competitiva (SCIP)¹⁹ la define como *un proceso ético y sistemático para obtener, analizar y administrar información que pueda afectar a los planes y operaciones de una organización. Es una disciplina de negocios ética necesaria para tomar decisiones basadas en la comprensión del entorno competitivo* (SCIP, 2007).

La Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), al igual que con la vigilancia tecnológica, define en el apartado 3.3 de la UNE 166006:2011 la inteligencia competitiva como *un proceso ético y sistemático de recolección y análisis de información acerca del ambiente de negocios, de los competidores y de la propia*

¹⁹ www.scip.org

organización, y comunicación de su significado e implicaciones destinada a la toma de decisiones.

Son muchos los autores y las definiciones sobre inteligencia competitiva, lo que refleja el auge y desarrollo que está teniendo así como su importancia desde el punto de vista estratégico. A continuación recogemos algunas de esas definiciones:

- Proceso analítico que transforma datos desagregados de competidores, industria y mercado, relacionados con sus capacidades, intenciones, desempeño y posición, en conocimientos aplicables a nivel estratégico (Bernhardt, 1994).
- Proceso de obtención, análisis, interpretación y difusión de información estratégica sobre los competidores y la industria en general. Información que se transmite, en el momento oportuno, a los responsables de la toma de decisiones (Gibbons y Prescott, 1996).
- Métodos y procesos, éticos y legales, de análisis de un sector económico y de las capacidades y comportamientos de la competencia con el objetivo de obtener y mantener la ventaja competitiva de la empresa (Postigo, 2000).
- Proceso sistemático de búsqueda, selección, análisis y distribución de información sobre el entorno competitivo de la empresa. Este proceso debe estar integrado en el proceso de decisión estratégica y aportar un beneficio a la organización (Tena y Comai, 2006).
- Proceso analítico e intelectual que transforma los datos desagregados sobre el mercado, clientes, competidores, proveedores, tecnología, ventaja competitiva, información y conocimiento en inteligencia procesable para la

toma de decisiones. Se centra en los principales impulsores del cambio y se orienta al futuro (Rodenberg RM, 2007).

- Proceso sistemático de obtención, análisis y elaboración de información referente al mercado, competidores y tecnología, que permitan una mejor comprensión del entorno organizativo y ayuden a la toma de decisiones (Wolter, 2011).
- Herramienta que provee información específica para aquellas personas encargadas de la toma de decisiones. Permite identificar y dar alertas tempranas acerca de las tendencias, necesidades y oportunidades tecnológicas para el sector y, adicionalmente, suministra información oportuna, veraz y estratégica sobre el desarrollo y la evolución de los mercados y negocios (Aguirre, 2015).

A modo de conclusión, se podría definir la *inteligencia competitiva* como un proceso ético, legal y sistemático de obtención, transformación y análisis de información estratégica del entorno, con objeto de procesarla y distribuirla en el momento oportuno para que sea útil en la toma de decisiones y contribuya al mantenimiento de la ventaja competitiva.

Queda patente que, en un entorno altamente competitivo, las empresas que quieran ser proactivas deben implantar programas de inteligencia competitiva que les permita responder de forma rápida a los cambios en los mercados y competidores. Los objetivos que se persiguen con estos programas son (Arroyo, 2005):

- ✓ Alertar de forma temprana de oportunidades y amenazas.
- ✓ Proveer a la alta dirección de información relevante del entorno para que puedan responder de forma apropiada.
- ✓ Asegurar que las decisiones de planificación, tanto estratégicas como tácticas, se basen en una inteligencia competitiva relevante y a tiempo.

Como afirma Gilad (2015) la inteligencia competitiva debe mostrar una perspectiva de las condiciones cambiantes del mercado. Lo que significa identificar riesgos y oportunidades con la suficiente antelación como para permitir a la empresa adaptar su estrategia o, en caso de ser necesario, cambiarla.

Hemos definido la inteligencia competitiva como un proceso y, como tal, este se constituye como una serie de fases que constituyen un ciclo lógico que desarrollamos a continuación.

3.5.2. El ciclo de la inteligencia competitiva

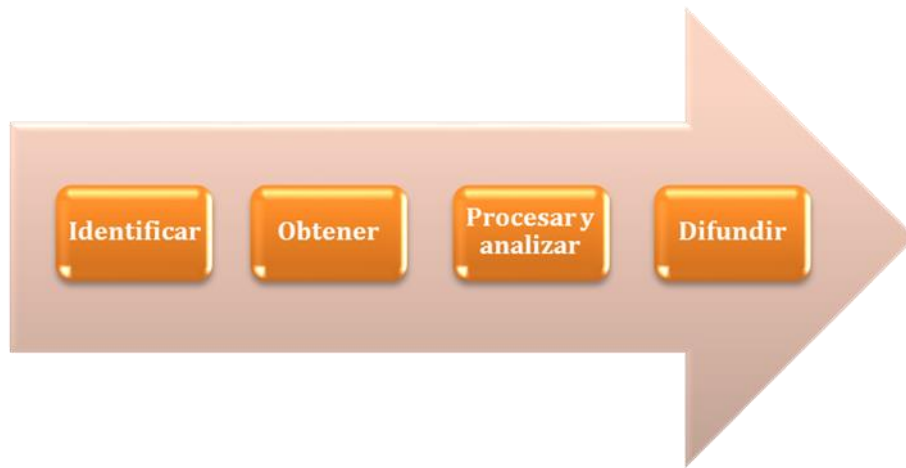
La inteligencia competitiva es una herramienta estratégica básica para lograr la supervivencia y el éxito en las condiciones de competencia actuales (Arroyo, 2005).

Ésta, en una visión más clásica, se compone, de forma general, de cuatro de fases que constituyen el proceso o ciclo de inteligencia competitiva y que son (Morcillo, 2003; Navarro, 2004; Arroyo, 2005; Jiménez y Arroyo, 2007; Escorsa, 2007; Aldasoro, Cantonnet y Cilleruelo, 2012; Davara, 2014):

- 1) Identificar las necesidades de información y definir la finalidad de la producción de inteligencia para la toma de decisiones.

- 2) Obtener información útil sobre el entorno de acuerdo con la prioridad de necesidades y los objetivos marcados.
- 3) Procesar y analizar la información obtenida para generar la inteligencia (Hay autores que dividen esta fase en dos configurando el ciclo en cinco etapas).
- 4) Difundir la inteligencia resultante entre los encargados de la toma de decisiones.

Figura 3.10.: Ciclo clásico de Inteligencia Competitiva.



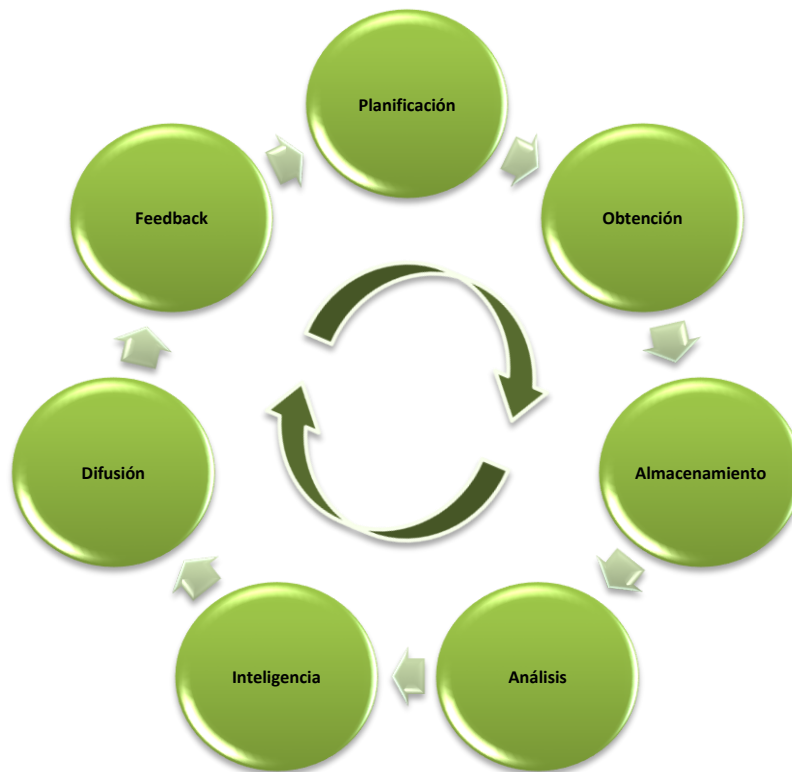
Fuente: Elaboración propia

En una concepción más dinámica e integradora, aunque basándose en las etapas básicas, el ciclo de inteligencia clásico se completa con un mayor número de etapas interrelacionadas entre las que se incluye una de feedback. Son muchos los autores que, de una u otra forma, contemplan este ciclo de inteligencia y cuyas fases recogemos a continuación (Massón, 2005; McGonagle, 2007; Bose, 2008; Ramírez, Escobar y Arango, 2012; García y Ortoll, 2012, Davara, 2015):

- 1) **Planificación y dirección:** se trata de detectar las necesidades de información de la organización.
- 2) **Búsqueda y recogida de información:** se definen los procedimientos para localizarla, el tipo de fuente y canales a utilizar y se obtiene la información.
- 3) **Organización y almacenamiento:** se canaliza, estructura y almacena la información obtenida.
- 4) **Interpretación y análisis:** se analiza, filtra e interpreta la información obtenida, su calidad e idoneidad.
- 5) **Generación de inteligencia:** se le da valor a la información obtenida para que sea procesable y útil en el proceso de toma de decisiones y, por tanto, contribuya al desarrollo de estrategias que permitan obtener o mantener ventajas competitivas.
- 6) **Difusión:** se transmite la inteligencia resultante a los directivos y áreas implicadas en el proceso de toma de decisiones.
- 7) **Feedback:** se produce una retroalimentación, con la información obtenida de los decisores, que permite aprender a partir de proceso ya que ayuda a mejorar la planificación, a detectar nuevas necesidades y, en caso de ser necesario, a reajustar el procedimiento.

En definitiva, el proceso de inteligencia competitiva tiene como entrada datos e información externa a la organización, y como salida información procesable (inteligencia) para la planificación estratégica y una toma de decisiones más concisa (Faust, Yoshie, Gomes, Forcellini, Gadotti, França y Cauchick, 2015).

Figura 3.11.: Proceso de Inteligencia Competitiva.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bose (2008).

Podemos concluir reconociendo que la inteligencia competitiva es relevante para la supervivencia, el aumento de la competitividad de las organizaciones y, en definitiva, para asegurar el éxito (Faust, Yoshie, Gomes, Forcellini, Gadotti, França y Cauchick, 2015).

Hasta ahora, hemos hablado de la importancia que tiene disponer de información estratégica y valiosa para la empresa y sus procesos estratégicos. Por tanto, la inteligencia competitiva se erige en una función primordial para la misma.

Las organizaciones, por tanto, deben crear entornos que faciliten la recopilación y el uso de la inteligencia competitiva, ya que parte de la información obtenida por los

empleados migrará a la empresa para convertirse en inteligencia competitiva organizacional lo que es fundamental para el éxito de la misma (Rapp, Agnihotri, Baker y Andzulis, 2014).

Pero tan importante es disponer de esa información como saber gestionarla, transformarla en conocimiento, tanto individual como organizacional, así como hacer que fluya de forma eficiente entre los miembros de la empresa contribuyendo a crear organizaciones inteligentes. En definitiva, la gestión del conocimiento constituye una función igualmente importante y de complemento fundamental para la inteligencia competitiva y a su estudio nos dedicaremos en el siguiente apartado.

3.6. LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Como ya hemos puesto de manifiesto anteriormente, el principal capital de las organizaciones no reside en su valor tangible, sino en el capital intelectual. Un valor que, aunque no aparezca en los balances, proporciona una ventaja competitiva y justifica la diferencia existente entre el valor contable de la empresa y su valor de cotización en el mercado (Casate, 2007). Dentro de este capital intelectual, el conocimiento se erige como uno de los principales recursos estratégicos.

Tal es así que Drucker (2001) considera que, en la actualidad, los principales recursos productivos son el conocimiento y el talento.

En la Sociedad de la Información y el Conocimiento, las empresas han empezado a tener conciencia sobre como captar, crear y explicitar el conocimiento que subyace tácitamente en sus procesos y trabajadores, es decir, están comenzando a constituirse en empresas inteligentes en pro de generar capital intelectual, bursátil, humano y social que le brinde valor (Jaramillo, 2007).

Por tanto, antes de adentrarnos en lo que es la gestión del conocimiento, creemos que es necesario detenernos en ver qué es o qué se entiende por conocimiento.

3.6.1. Concepto de conocimiento

Entendemos por conocimiento la información organizada con una coherencia lógica y empírica, es decir, un conjunto de afirmaciones que articulan datos, hechos o ideas de forma sistemática y metódica. Añade un plus de comprensión a las informaciones con las que se elabora, produce una intelección más amplia y profunda, o más útil, que es susceptible de transmisión social y de aplicación práctica (Gómez, 2003).

El Diccionario de la real Academia de la Lengua española²⁰, en su acepción primera, segunda y cuarta, definen el conocimiento de la siguiente forma:

1. m. Acción y efecto de conocer.

2. m. Entendimiento, inteligencia, razón natural.

...

4. m. Noción, saber o noticia elemental de algo.

...

Centrándonos más en el ámbito empresarial, el conocimiento es un recurso necesario para realizar las actividades propias de la empresa. Es un recurso intangible (individual u organizativo), que puede ser defendido desde un punto de vista legal y en ciertas ocasiones, puede ser un recurso escaso y relevante o valioso estratégicamente para la organización (Grant, 1996a).

Las empresas, asimismo, difieren en términos del conocimiento que utilizan para elaborar sus bienes y servicios es, por tanto, un recurso heterogéneo, esencial para el logro y mantenimiento de ventajas competitivas. Además, el conocimiento tiene una gran capacidad para generar sinergias (puede extenderse con un coste reducido a otros productos o mercados sin disminuir su valor); no se deprecia con el uso y su réplica puede ser difícil a causa de su propia naturaleza tácita y compleja (Fernández, Montes y Vázquez, 1998).

Revisando la literatura existente sobre el concepto de conocimiento, hemos podido comprobar que existen numerosas aproximaciones al mismo. No obstante, no creemos necesario hacer un glosario de definiciones sobre lo que se entiende por

²⁰ <http://www.rae.es/> Avance de la 23ª Edición digital.

conocimiento, pero sí nos ha parecido acertado incluir algunas de estas definiciones y que presentamos a continuación.

Nonaka y Takeuchi (1995) entienden el conocimiento como un proceso dinámico humano de búsqueda de la verdad justificada.

Bueno (1999a) lo define como la presencia en la mente de ideas sobre una cosa o cosas que se saben acerca cierta ciencia, arte, etc. En concreto, se puede entender como una “combinación de idea, aprendizaje y modelo mental”.

Beijersee (1999) lo define como aquella información que es transformada en capacidad para desarrollar una acción o, bien, aquella capacidad personal que es producto de la información, de la experiencia, de las habilidades y de las actitudes que tiene una persona en un momento determinado.

Bhatt (2000) lo entiende como una combinación organizada de ideas, normas, procedimientos e información.

Para Carrión (2001) es un conjunto integrado por información, reglas, interpretaciones y conexiones puestas dentro de un contexto y de una experiencia, que ha sucedido dentro de una organización, bien de una forma general o personal. El conocimiento sólo puede residir dentro de un conocedor, una persona determinada que lo interioriza racional o irracionalmente.

Davenport y Prusak (2000) conciben el conocimiento como una mezcla fluida de experiencia, información contextual, internalización experta y valores que proporcionan un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Éste se origina y se aplica en la mente de los conocedores. Además, en las organizaciones, con

frecuencia, no sólo queda plasmado en documentos o bases de datos, sino también en rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales.

Para Benavides y Quintana (2003) es un producto de la experiencia y la reflexión humana que mejora la capacidad de tomar decisiones y de ejecutar acciones para lograr los propósitos establecidos.

Por último, en la misma línea de la anterior, Lovera (2009) define el conocimiento como la racionalización de la información obtenida del mundo circundante derivado de la experiencia, la búsqueda y la reflexión.

Por tanto, cuando hablamos de conocimiento estamos haciendo referencia a algo más complejo que un simple dato o una información. Davenport y Prusak (2000) establecen una clara distinción entre ellos:

Datos, información y conocimiento no son conceptos intercambiables, pero es posible establecer un *continuum* entre ellos (Fernández y Pérez-Bustamante, 2003).

Esto nos lleva a tratar, la diferencia entre dato, información y conocimiento (Davenport y Prusak, 1999):

- **Dato:** es un conjunto discreto de factores objetivos sobre un hecho real. En un contexto empresarial, el concepto de dato es definido como un registro de transacciones. Describen únicamente una parte de lo que pasa en la realidad y no proporcionan juicios de valor o interpretaciones. La toma de decisiones se basará en datos, pero estos nunca dirán lo que hacer. A pesar de todo, los datos son importantes para las organizaciones, ya que son la base para la creación de información.

- **Información:** es un mensaje, normalmente, bajo la forma de un documento o algún tipo de comunicación audible o visible. Como cualquier mensaje, tiene un emisor y un receptor. La información es capaz de cambiar la forma en la que el receptor percibe algo, es capaz de impactar sobre sus juicios de valor y comportamientos. La palabra “informar” significa originalmente “dar forma a”, y la información es capaz de formar a la persona que la consigue, proporcionando ciertas diferencias en su interior o exterior. Por lo tanto, estrictamente hablando, es el receptor, y no el emisor, el que decide si el mensaje que ha recibido es realmente información, es decir, si realmente le informa. A diferencia de los datos, la información tiene significado (relevancia y propósito). Los datos se convierten en información cuando su creador les añade significado.
- **Conocimiento:** es algo más amplio, más profundo y más rico que los datos y la información. El conocimiento es una mezcla de experiencia, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción. Se origina y aplica en la mente de los conocedores. En las organizaciones con frecuencia no sólo se encuentra dentro de documentos o almacenes de datos, sino que también está en rutinas organizativas, procesos, prácticas, y normas. El conocimiento existe dentro de las personas, como parte de la complejidad humana y de nuestra impredecibilidad. El conocimiento se deriva de la información, así como la información se deriva de los datos.

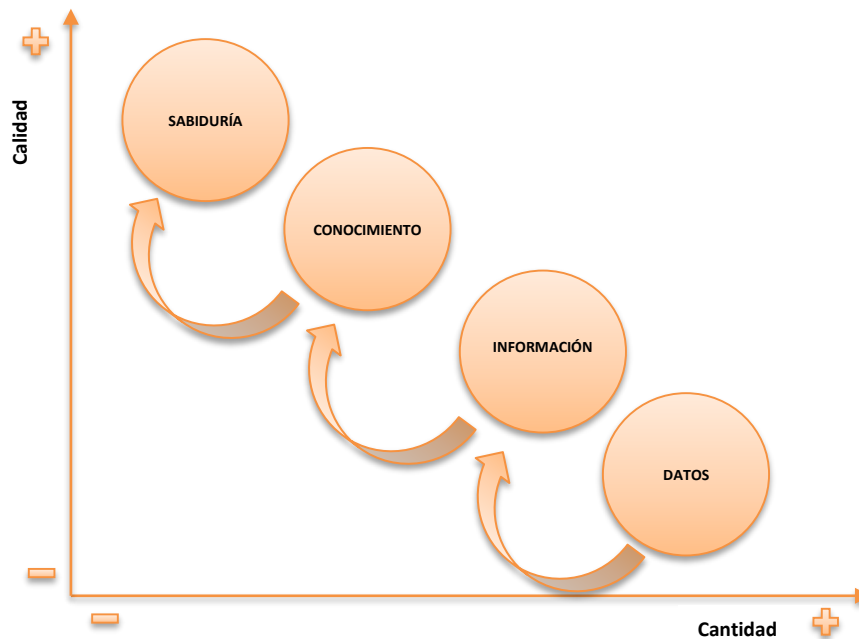
En definitiva, los datos constituyen el nivel más bajo de los hechos conocidos y, una vez asociados a un objeto y estructurados, se convierten en información. La información tiene una esencia y un propósito, y cuando es asociada a un contexto y a una

experiencia se convierte en conocimiento, es decir, el conocimiento deriva de la información y la información de los datos (Casate, 2007). El conocimiento asociado a una persona y a una serie de habilidades personales se convierte en sabiduría, y finalmente el conocimiento asociado a una organización y a una serie de capacidades organizativas se convierte en Capital Intelectual (Bañón, 2013; Arias, Cruz, Pedraza, Ordoñez y Herrera, 2007; Carrión, 2000).

Pero, todavía se puede dar un paso más. Ya que si se es capaz de conseguir que el conocimiento se conjugue con un entendimiento comprensivo y aplicado estaremos en disposición de referirnos a un nivel superior, es decir, estaremos hablando de **sabiduría o inteligencia**. Gracias a ella se es capaz de establecer qué es lo más conveniente hacer y, de esa forma, podremos pasar a la acción (Bañón, 2013).

La relación entre estos conceptos la podemos ver en la figura 3.12, donde se relaciona la cantidad de información con la calidad de la misma y estableciendo una relación jerárquica entre estos conceptos.

Figura 3.12.: Niveles del saber.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bañón (2013) y Pávez (2000).

3.6.1.1. Características y propiedades del conocimiento

Andreu y Sieber (1999) determinan tres **características fundamentales del conocimiento**. Estas son las siguientes:

- *El conocimiento es personal*: ya que se origina y reside en las personas, que lo asimilan como resultado de su propia experiencia (de su propio “hacer”) y lo incorporan a su acervo personal estando “convencidas” de su significado e implicaciones, articulándolo como un todo organizado que da estructura y significado a sus distintas “piezas”.
- *Su utilización*: puede repetirse sin que el conocimiento “se consuma” como ocurre con los bienes físicos, permite “entender” los fenómenos que las

personas perciben y también “evaluarlos”, en el sentido de juzgar la bondad o conveniencia de los mismos para cada una en cada momento.

- *Sirve de guía para la acción de las personas*: ayuda a decidir qué hacer en cada momento porque esa acción tiene en general por objetivo mejorar las consecuencias, para cada individuo, de los fenómenos percibidos (incluso cambiándolos si es posible).

De forma más exhaustiva, podemos enumerar una serie de **propiedades** que presentan los conocimientos y que no están presentes en el resto de recursos de las organizaciones y son (Del Moral, Pazos, Rodríguez, Rodríguez-Patón y Suárez, 2007):

1. Son intangibles y difíciles de medir.
2. Son volátiles.
3. La mayoría de las veces está incorporados en agentes con voluntad (seres humanos).
4. No se consumen por su uso en procesos, sino se incrementan mediante él.
5. Tienen un alto rango de impacto en las instituciones.
6. No pueden comprarse en el mercado en cualquier momento, sino cuando esté disponibles.
7. Pueden usarse por distintos procesos al mismo tiempo.
8. Son abundantes y crecen en modo cuasiexponencial.
9. No están limitados por modos, forma, espacio o cantidad.
10. El crecimiento de los conocimientos es virtualmente irreversible, en el sentido de que una vez se conoce algo es imposible desconocerlo.
11. Al ser un resultado directo del cerebro sus materiales están muy elaborados.
12. Los conocimientos se autoalimentan.

Estas características convierten al conocimiento, cuando en él se basa la oferta de una empresa en el mercado, en un cimiento sólido para el desarrollo de sus ventajas competitivas. En efecto, en la medida en que es el resultado de la acumulación de experiencias de personas, su imitación es complicada a menos que existan representaciones precisas que permitan su transmisión a otras personas efectiva y eficientemente (Carrión, 2001).

3.6.1.2. Tipos de conocimiento

Delimitado el concepto de conocimiento, creemos necesario establecer una clasificación sobre los diferentes tipos de conocimientos que nos podemos encontrar. Una primera clasificación es la que presenta Bueno (1999b) que diferencia entre:

- **Conocimiento captado:** es el saber que procede del exterior de la organización y que es adquirido a través de contratos, tanto perfectos como imperfectos. Este conocimiento es explícito para la empresa.
- **Conocimiento creado:** es el saber que se gesta en el interior de la empresa y que puede concretarse en conocimiento explícito como en tácito para la misma (creación de conocimiento de Nonaka y Takeouchi).

También se puede clasificar el conocimiento según su dimensión ontológica de la siguiente forma (Bueno y Salmador, 2003):

- **Individual:** que es aquel poseído por la persona.
- **Social:** es el que pertenece a un grupo de personas o a la organización.

No obstante, la clasificación más conocida es la epistemológica, es decir, la que divide el conocimiento en tácito y explícito y que fue popularizada por Nonaka (1991).

Según esta clasificación nos podemos encontrar con (Grant, 1996b; Teece, 1998, Nonaka y Takeuchi, 1995; Johnson y Scholes, 2000):

- **Conocimiento explícito:** es formal, objetivo y sistemático, está codificado y puede ser transmitido o compartido entre las personas o en el seno de la organización con relativa facilidad.
- **Conocimiento tácito:** es el saber que presenta cierta dificultad y complejidad para ser transmitido interpersonalmente, para ser formalizado, es altamente personal y, por tanto, reside en la mente de los individuos.

Volviendo a la clasificación de Bueno (1999b), en la que se hacía referencia a la creación del conocimiento, y junto con la epistemológica, nos ha parecido oportuno detenernos en el **proceso de creación del conocimiento** de Nonaka y Takeuchi (1995):

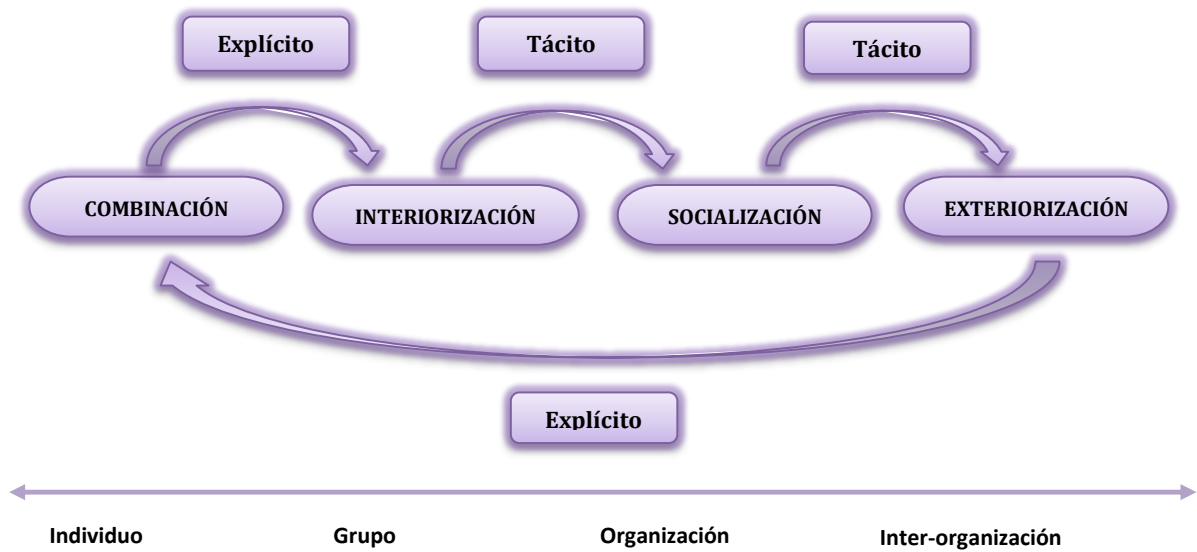
Lo conciben a través de un modelo de generación de conocimiento mediante dos espirales de contenido. Uno epistemológico distinguiendo entre conocimiento tácito y explícito, y otro ontológico en el que se hace referencia a la creación de conocimiento a distintos niveles: individual, grupal, organizativo e interorganizativo.

Es un proceso de interacción entre conocimiento tácito y explícito que tiene naturaleza dinámica y continua. Se constituye en una espiral permanente de transformación ontológica interna de conocimiento, desarrollada siguiendo cuatro fases.

Para Nonaka y Takeuchi sólo las empresas realmente innovadoras pueden llevarlo a cabo (Jonson y Scholes, 2000).

A continuación, presentamos el modelo desarrollado por dichos autores y que podemos verlo de forma gráfica en la figura 3.13.:

Figura 3.13.: Proceso de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi.



Fuente: Elaboración propia a partir de Nonaka y Takeuchi (1995).

- ⇒ **Socialización:** es el proceso de adquirir conocimiento tácito a través de compartir experiencias por medio de exposiciones orales, documentos, manuales y tradiciones y que añade el conocimiento novedoso a la base colectiva que posee la organización.
- ⇒ **Exteriorización:** es el proceso de convertir conocimiento tácito en conceptos explícitos que supone hacer tangible mediante el uso de metáforas conocimiento de por sí difícil de comunicar, integrándolo en la cultura de la organización; es la actividad esencial en la creación del conocimiento;
- ⇒ **Combinación:** es el proceso de crear conocimiento explícito al reunir conocimiento explícito proveniente de cierto número de fuentes, mediante el intercambio de conversaciones telefónicas, reuniones, correos, etc., y se puede categorizar, confrontar y clasificar para formar bases de datos para producir conocimiento explícito.

⇒ **Interiorización:** es un proceso de incorporación de conocimiento explícito en conocimiento tácito, que analiza las experiencias adquiridas en la puesta en práctica de los nuevos conocimientos y que se incorpora en las bases de conocimiento tácito de los miembros de la organización en la forma de modelos mentales compartidos o prácticas de trabajo.

Como se puede ver, tanto el conocimiento explícito como el tácito pueden actuar como origen en la creación de nuevo conocimiento. Los cuatro modos de conversión del conocimiento funcionan como una especie de espiral y, cada vez que termina un ciclo comienza otro (Arias, Cruz, Pedraza, Ordóñez y Herrera, 2007). El conocimiento explícito se compone, fundamentalmente, de conocimientos técnicos, de algunas capacidades o habilidades y de pocas actitudes, siendo por lo tanto de fácil transmisión con las actuales tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC). El tácito está más cercano al talento, al arte o a determinado modelo mental, que son aspectos de difícil transmisión interpersonal, por lo que se compone, en su mayoría, de actitudes, de la mayoría de las capacidades y de determinados conceptos abstractos y complejos o sofisticados (Bueno, 1999b).

La principal problemática se sitúa en cómo transmitir el conocimiento individual a los grupos de trabajo y a las organizaciones (Arias, Cruz, Pedraza, Ordóñez y Herrera, 2007). Esto es un aspecto importante, ya que las diferencias de resultados entre las empresas son consecuencia de sus diferentes bases de conocimiento y sus distintas capacidades para desarrollar y desplegar el conocimiento (Ordóñez y Parreño, 2005).

De este modo, si la empresa es capaz de codificar y sistematizar el conocimiento de sus empleados en bases de datos, manuales, rutinas..., este conocimiento podrá ser empleado en otras partes de la organización y no solo por ese empleado concreto. Así, el

conocimiento asciende del nivel individual al nivel organizativo (Ordoñez y Parreño, 2005).

Por tanto, la empresa debe fomentar un entorno adecuado para que los individuos generen conocimiento y éste, a su vez, se convierta en conocimiento organizativo.

3.6.2. El conocimiento y su gestión

Una vez expuesto el concepto, características y tipos de conocimiento, consideramos esencial definir el concepto de gestión.

Según la RAE, podemos definir **gestión** como²¹:

(Del lat. gestĭo, -ōnis).

1. f. Acción y efecto de gestionar.

2. f. Acción y efecto de administrar.

Así mismo, **gestionar** se define como²²:

Hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera.

Por tanto, y como consecuencia de lo anterior, podemos definir la **Gestión del Conocimiento** como “la función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimientos que se producen en la empresa en relación con sus actividades y con su entorno con el fin de crear unas competencias esenciales” (Bueno, 1999a).

Retomando el tema de la **Gestión del Conocimiento**, podemos definirlo como la identificación de categorías de conocimiento necesario para apoyar la estrategia

²¹ <http://www.rae.es/> Edición digital. 22ª edición.

²² <http://www.rae.es/> Avance de la 23ª Edición digital.

empresarial global, evaluación del estado actual del conocimiento de la empresa y transformación de la base de conocimiento actual en una nueva y poderosa base de conocimiento, rellenando los gaps de conocimiento. Representa un intento sistemático y organizado de utilizar el conocimiento dentro de una organización, haciendo que fluya entre las personas compartiéndolo, para transformar su habilidad de almacenarlo y utilizarlo, mejorando los resultados organizativos (Ordóñez, 2001 y 2003). Por tanto, se deja patente la importancia que tiene competir sobre una base de conocimiento (Jiménez y Arroyo, 2007).

Son muchos los autores que han tratado de definir lo que se entiende por Gestión del Conocimiento. Nos ha parecido interesante incluir algunas de las aproximaciones dadas sobre el concepto y que se recogen en la tabla 3.3.

Tabla 3.3.: Gestión del Conocimiento: definiciones

Autor/es	Definición
Nonaka y Takeuchi (1995)	Capacidad de una organización para crear nuevo conocimiento, diseminarlo y expresarlo en productos, servicios y sistemas.
Quintas, Lefrere y Jones (1997)	Proceso que permite gestionar el conocimiento para, de este modo, poder conocer las necesidades, identificar y explotar el conocimiento existente y el adquirido y, así, desarrollar nuevas oportunidades.
Bueno (1999a).	Función de planificación, coordinación y control de los flujos de conocimiento que se producen en las organizaciones en relación a sus actividades y su entorno a fin de crear unas competencias esenciales.
Andrew y Sieber (1999)	Proceso que asegura el desarrollo y aplicación de conocimientos en la empresa, con el objetivo de mejorar la capacidad de resolución de problemas y favorecer la sostenibilidad de las ventajas competitivas.
Idigoras y Mitxeo (2000)	Engloba un conjunto de procesos que permiten utilizar al conocimiento como factor clave para generar y añadir valor.
Davenport y Prusak (2000)	Proceso que promueve el desarrollo y aplicación del capital intelectual explícito y tácito para asegurar los objetivos empresariales. De tal forma que se consigan crear ventajas competitivas sostenibles mediante procesos de aprendizaje organizacional continuo que fluyen de la conjunción de diversos tipos de conocimiento.
Benavides y Quintana (2003)	Intento sistemático y organizado de utilizar el conocimiento dentro de una empresa con el objeto de transformar la habilidad de acumular y utilizar el conocimiento y, así, mejorar sus resultados.
Ordoñez y Parreño (2005)	Esfuerzos organizativos realizados para asegurar que el capital intelectual se encuentra en continuo movimiento y que genera resultados organizativos superiores a los de sus competidores.
Martínez (2010)	Consiste en poner a disposición de los miembros de una organización, de un modo ordenado, práctico y eficaz, además de los conocimientos explícitos, aquellos conocimientos particulares, esto es, tácitos, de cada uno de los miembros de dicha organización que puedan ser útiles para un funcionamiento más inteligente y mejor de la misma.
Jiménez (2011)	Proceso cíclico que se alimenta del conocimiento interno del ciclo anterior y produce conocimiento estructurado que puede externalizarse y realimentar un proceso cíclico de generación de conocimiento.

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, la gestión del conocimiento, lejos de ser un stock de conocimiento, presenta un carácter dinámico que promueve la generación de otros conocimientos nuevos para atender a las necesidades emergentes (Benavides y Quintana, 2000).

A modo de resumen, podemos definir la **Gestión del Conocimiento** como un proceso dinámico de gestión de activos intangibles valiosos, cuyo objetivo primordial es planificar, coordinar y controlar la acumulación y creación de conocimientos que permitan alcanzar y mantener una ventaja competitiva sostenible y contribuir al aprendizaje organizacional.

Expuesto el concepto, no podemos olvidarnos de hacer una breve referencia al desarrollo del proceso de gestión del conocimiento en la empresa y que presentamos a continuación.

3.6.2.1. Etapas del proceso de gestión del conocimiento

El proceso de gestión del conocimiento se compone de una serie de etapas que son las siguientes: identificación y medición, generación, captura y almacenaje, acceso y transferencia, aplicación e integración del conocimiento y evaluación (Benavides y Quintana, 2003).

- **Identificación y medición.**

Implica localizar, acceder, valorar y filtrar el capital intelectual, así como estimar el futuro deseado en función de su intención estratégica y su visión a largo plazo.

- **Generación de conocimiento.**

Se trata de crear, adquirir, fusionar y adaptar conocimiento permitiendo generar nuevo conocimiento para adaptarse al medio ambiente de la empresa.

Se origina mediante la interacción entre conocimiento explícito y tácito, y tanto en la consideración individual como social. Pero para que el proceso sea favorable, es necesaria una comunicación intensiva y una organización que promueva la creatividad y genere valores y actitudes que favorezcan ideas y cambios tendentes a propiciar aprendizajes continuos (Quintana, 1999).

- **Captura y almacenaje.**

El conocimiento generado hay que sistematizarlo y almacenarlo para poder distribuirlo entre los miembros de la organización, pero antes es necesario interpretar, filtrar, transformar y combinar el conocimiento. En esta fase juegan un papel muy importante las Tecnologías de la Información y la Comunicación ya que permiten archivar, filtrar y organizar la información, a la vez que facilitan el acceso y difusión de la misma y, por ende, de los flujos de conocimiento. Dentro de ellas, no podemos pasar por alto las redes sociales ya que pueden ayudar a la transferencia del conocimiento tácito que generan los trabajadores en el desarrollo de su trabajo (Hansen, 1999).

- **Acceso y transferencia.**

Si hablamos desde una perspectiva individual es posible completar el ciclo de conocimiento con la creación y adopción, pero si hablamos desde un punto de vista organizacional la distribución del mismo se erige en una función esencial para que adquiera el status de colectivo (Bhatt, 2000).

Pero para que la transferencia se lleve a cabo en condiciones óptimas, debe haberse realizado un buen sistema de almacenaje y acompañarlo de un sistema de acceso a la información fácil, tanto desde el punto de vista físico como temporal y espacial. Por tanto, las empresas deben procurar contextos sociales

apropiados para facilitar la difusión del conocimiento, en especial, del tácito cuya transferencia y gestión presentan mayor dificultad.

- **Aplicación y absorción.**

Una vez que el conocimiento ha sido transmitido, se trata de aplicarlo y compartirlo para que sea absorbido e incorporado a los productos, procesos y servicios (Demarest, 1997). No obstante, el éxito de esta fase dependerá de la capacidad de absorción de los trabajadores de forma individual y de la capacidad del grupo para realizar una transferencia y comunicación efectiva.

Es misión de la empresa desarrollar una cultura organizativa que fomente en los empleados un espíritu de grupo y los anime a compartir sus conocimientos.

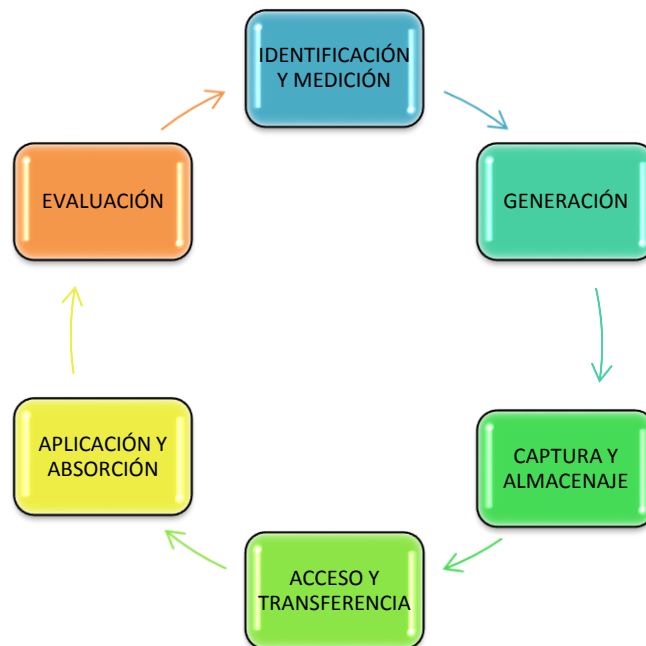
Como consecuencia de la absorción de esos conocimientos se produce un aprendizaje, esto implica un cambio en el estado del conocimiento desde el nivel individual al organizacional (Zack, 1999) y del nivel de maestría de lo que la empresa sabe y de cómo actúa sobre lo que sabe.

- **Evaluación.**

Una vez acabado el ciclo, habrá que evaluar cómo se ha desarrollado el proceso de gestión del conocimiento, el resultado obtenido así como la introducción de posibles cambios y mejoras en el proceso.

Este proceso lo podemos representar, gráficamente, como una sucesión continua de etapas ordenadas como aparece en la figura 3.14.

Figura 3.14: Proceso de gestión del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia a partir de Benavides y Quintana (2003) y Bhatt (2000).

3.6.3. Aprendizaje organizativo

Dentro del proceso de gestión del conocimiento hemos hecho referencia al aprendizaje.

De forma general, podríamos definir el aprendizaje como el proceso de transformación de la información en conocimiento (Martínez y Ruiz, 2002)

El aprendizaje no sólo se refiere a las personas, sino también a los grupos y a las organizaciones. Por tanto, hablamos de aprendizaje organizacional cuando tratamos de convertir el conocimiento de las personas y equipos de la empresa en conocimiento colectivo.

El **aprendizaje** es el proceso mediante el cual se integran conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir cambios o mejoras de conducta. Es decir, mediante el aprendizaje se toma el conocimiento (en un sentido amplio) como input y se genera nuevo conocimiento (Conde, Correa y Delgado, 2014). En consecuencia, el proceso de aprendizaje sólo puede producirse en las personas. Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual (Senge, 1992). De este modo, la formación de las personas constituye un elemento esencial para el aprendizaje organizacional

Senge (1992) habla de las Organizaciones Inteligentes (Learning Organizations) y las define como: *organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender conjuntamente.*

El **aprendizaje organizativo** es un proceso dinámico (Ordoñez y Parreño, 2005) que debe acompañar a la gestión del conocimiento para dar sentido al proceso de creación de valor (Rojas, 2006) y que encuentran en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) un instrumento facilitador y de apoyo del proceso (Bueno, 1999b).

Cegarra y Rodrigo (2003 y 2004) definen el aprendizaje organizativo como un proceso estructurado en tres fases cuyo objetivo es la transferencia, la transformación y la cosecha o absorción de los conocimientos creados por los miembros del grupo entre el resto de los individuos de la organización. Esas tres fases son (Morcillo, 2003):

1. Sensibilizar a los empleados acerca de las oportunidades que ofrecen las nuevas ideas para incrementar y mejorar sus conocimientos.

2. Modificar los comportamientos de las personas hacia las nuevas ideas.
3. Evaluar los resultados logrados.

Para Garvin (2000) una organización que aprende es una organización experta en crear y adquirir conocimiento, en transmitirlo y en modificar su conducta para adaptarse a las nuevas ideas y conocimientos.

Por tanto, llamamos ciclo de aprendizaje al traslado del aprendizaje individual y conocimiento a la memoria y estructura de la organización. Dicha transferencia se realiza mediante cambios en los modelos mentales de sus miembros (Olmedo, 2011).

Dentro del aprendizaje organizativo, hay una serie de factores que contribuyen a facilitar dicho aprendizaje al igual que hay otros que lo pueden limitar.

Son muchos los autores que han hecho referencia, en mayor o menor medida, a estos factores. No obstante, Tintoré (2010), haciendo una revisión de la literatura sobre el tema, establece una serie de factores facilitadores entre los que destaca la cultura organizacional por entenderla básica para fomentar el proceso.

Tintoré (2010) y Tintoré y Arbós (2013) consideran una serie de factores, principales y secundarios, que facilitan el aprendizaje. Estos factores son:

- Facilitadores principales:
 - Cultura y clima organizacional.
 - Liderazgo transformacional.
 - Trabajo en equipo.
 - Valores compartidos.

- Facilitadores secundarios:
 - El contexto.
 - Estructura organizativa.
 - Estadio en el que se encuentra la organización..
 - Abundancia de recursos.
 - Buena comunicación.
 - Facilitadores tecnológicos.
 - Aprendizaje en el trabajo o en la práctica (Learning by working).
 - Inteligencia emocional.

Podríamos considerar que la cultura organizativa constituye el eje central ya que una cultura que favorezca el aprendizaje ha de incorporar liderazgo transformador, fomentar el trabajo en equipo, la creatividad, la buena comunicación, la motivación etc. Por tanto, se necesita la integración de un número significativo de facilitadores, y, en especial, de los que hemos llamado principales, para que se produzca el aprendizaje (Tintoré, 2010).

Figura 3.15: Facilitadores del aprendizaje organizativo.



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, también podemos encontrarnos con factores que dificulten o inhiban el proceso de aprendizaje. Entre ellos, Tintoré (2010) señala como más relevantes los siguientes:

- Tiempo necesario para los cambios.
- Barreras y rutinas defensivas.
- Otros obstáculos:
 - Fragmentación en la resolución de problemas.
 - Excesiva competencia dentro de la organización.
 - Tendencia a innovar sólo por obligación y resistencia al cambio.
 - Dificultad para identificar la información relevante.

- Falta de herramientas adecuadas para almacenar y distribuir el conocimiento.
- Excesiva centralización.
- Etc.

Llegados a este punto, es imprescindible analizar la relación existente entre la inteligencia competitiva y la gestión del conocimiento, así como la influencia que las Tecnologías de la Información tienen en ambos procesos.

3.7. INTELIGENCIA COMPETITIVA Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: RELACIÓN E INFLUENCIA

Podemos afirmar que ambas disciplinas tienen un nexo común, el conocimiento, por lo que están estrechamente relacionadas y son complementarias. Incluso, podríamos decir que hasta se superponen en parte ya que, en ambos casos, se trata de identificar y gestionar informaciones y conocimientos (Davara, 2014; Morcillo, 2003).

La diferencia más acusada entre las dos es que, mientras la gestión del conocimiento se centra en el ámbito interno de la empresa y aprovecha la memoria de la empresa, el centro de interés de la inteligencia competitiva se halla en el entorno y trata de apoyar las acciones de la empresa con carácter anticipativo (Gomes, 1999; Escorsa, Maspons y Ortiz, 2000; González, 2009; Davara, 2014).

Además de esta clara diferencia, podemos establecer otras más (Morcillo, 2003):

- Los procesos de gestión del conocimiento parten del conocimiento ya existente en la empresa al que pretenden enriquecer con inputs nuevos. Sin embargo, la inteligencia competitiva actúa como un detector de todas aquellas informaciones del exterior susceptibles de ser explotadas por la organización.
- La base de conocimiento de la empresa se compone de conocimientos explícitos y, sobre todo, tácitos. Por el contrario, las informaciones o conocimientos obtenidos del exterior son explícitos.
- La gestión del conocimiento se centra en los recursos y capacidades de la empresa, esto es, en las debilidades y fortalezas. Mientras que la inteligencia competitiva proporciona información del entorno y detecta aspectos que

pueden permitir a la organización desarrollar sus ventajas competitivas. Por tanto, se centra en las oportunidades y amenazas (González, 2009).

- La gestión del conocimiento se centra en hacer procesable los recursos de conocimiento, sin embargo, la inteligencia competitiva enfatiza en la captura de recursos del conocimiento (Jiménez y Arroyo, 2007).

Cuadro 3.2.: Diferencias entre Gestión del Conocimiento e Inteligencia Competitiva.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	INTELIGENCIA COMPETITIVA
<ul style="list-style-type: none"> •Enfoque orientado hacia el pasado <ul style="list-style-type: none"> • Ámbito interno •Enriquecer conocimientos existentes <ul style="list-style-type: none"> • Base fundamental de conocimiento tácito. •Fortalezas y debilidades. •Hacer procesable ro recursos de conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> •Enfoque anticipativo <ul style="list-style-type: none"> •Ámbito externo •Detectar información útil <ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento explícito •Oportunidades y amenazas <ul style="list-style-type: none"> •Capturar los recursos

Fuente: Elaboración propia

No obstante, tanto la vigilancia como la inteligencia competitiva forman parte del proceso de dirección y gestión del conocimiento. Este último será el encargado de crear las condiciones idóneas para capitalizar las informaciones y conocimientos procedentes tanto del interior de la empresa como del entorno (Morcillo, 2003).

Por tanto, la Gestión del Conocimiento y la Inteligencia Competitiva se complementan cuando la información externa es elaborada y pasa a ser conocimiento

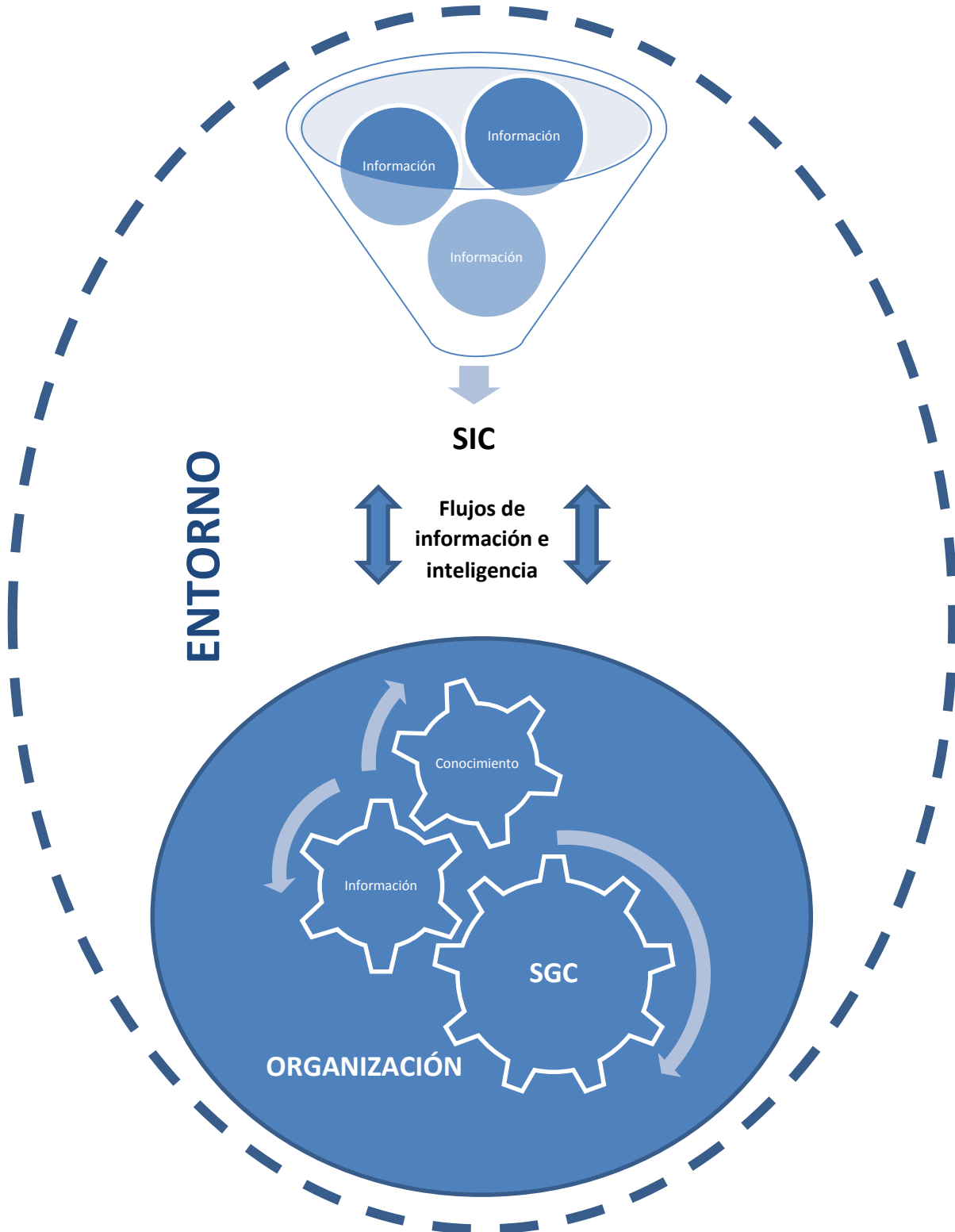
interno y los resultados, de ambas actividades, conforman la inteligencia estratégica de la organización (González, 2009) y la conducen por la senda del aprendizaje (Jiménez, 2001). De este modo, la gestión del conocimiento debe representar un esfuerzo sistemático y organizado para transformar en conocimiento la información procedente de las actividades de inteligencia competitiva, favorecer su absorción y, en consecuencia, mejorar los resultados (Benavides y Quintana, 2006).

Con todo esto, queremos decir que la gestión del conocimiento y las funciones de inteligencia intentan hacer procesable el conocimiento mediante la recogida, análisis, interpretación y adición de valor (Arroyo, 2005; Jiménez y Arroyo, 2007).

Podemos finalizar, este apartado, señalando que la existencia de un sistema de gestión del conocimiento facilita el funcionamiento de un sistema de inteligencia competitiva, ya que contribuye a mejorar el proceso de almacenamiento, recuperación y canalización interna a través de redes. Así mismo, la existencia de un sistema de inteligencia competitiva facilita el del conocimiento ya que organiza y sistematiza la información del entorno. En consecuencia, podemos decir que ambos sistemas se contienen el uno al otro, se complementan y se potencian (Jiménez y Arroyo, 2007).

En la figura 3.16, que tenemos a continuación, podemos observar la relación existente entre ambos sistemas y, de estos, con la organización y con su entorno.

Figura 3.16.: Relación entre el Sistema de Gestión del Conocimiento y el Sistema de Inteligencia Competitiva.



Fuente: Elaboración propia

Como ya dijimos, uno de los factores facilitadores eran las tecnologías y, en concreto, las tecnología de la información y la comunicación. Estas constituyen un una herramienta fundamental al servicio tanto de la búsqueda y adquisición de información como de la generación y transferencia del conocimiento.

3.7.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento al servicio del conocimiento

Ya, en la introducción del presente capítulo, hablamos del desarrollo e importancia de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), y como dicho desarrollo ha definido un espacio económico denominado Economía del Conocimiento (Cohen, DeLong y Zysman, 2000).

Por lo tanto, esta importancia manifestada por las TIC, en la época en la que vivimos (la era tecnológica), unida a la propagación que está teniendo a nivel mundial, extendiéndose a todas las facetas de la vida cotidiana, y pese a que su evolución no ha sido homogénea en todos los países como consecuencia de los diferentes niveles de desarrollo; las convierten en un instrumento imprescindible al servicio del conocimiento y, por ende, de la inteligencia.

Esa mundialización, los cambios de patrones en el consumo y el uso intensivo de las TIC se han constituido en los principales factores de cambio en el entorno empresarial hacia estructuras más flexibles y adaptables ante el entorno cambiante e incierto, donde ya no es tan importante poseer información, sino poder tener acceso a la misma (Jaramillo, 2007).

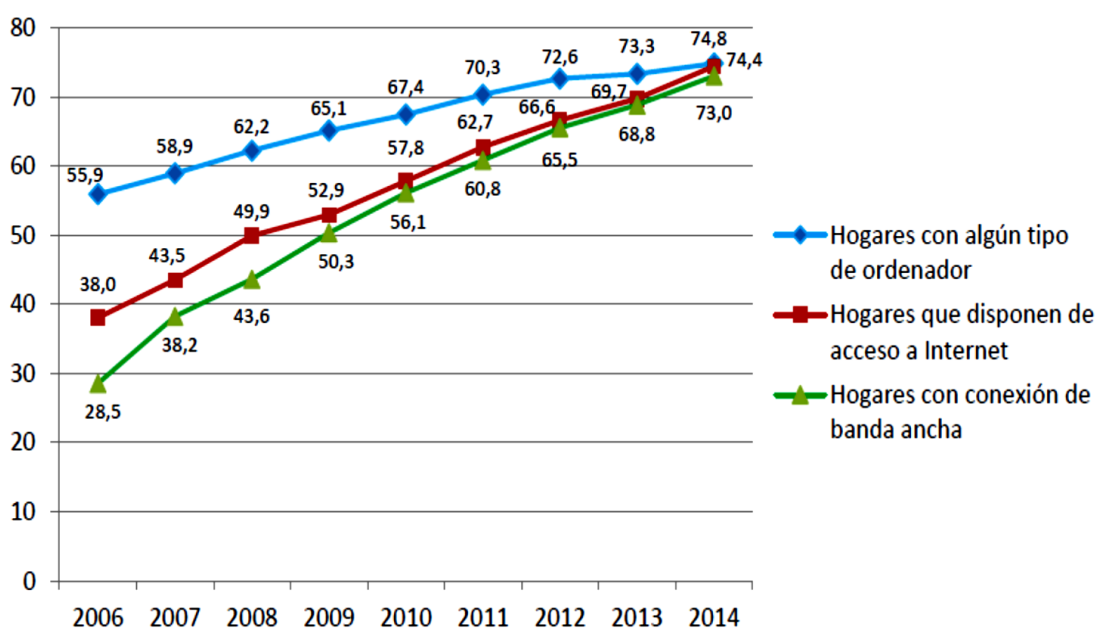
De hecho, un tema que está emergiendo con fuerza y que está haciendo cambiar la orientación de la práctica de la inteligencia competitiva es la “inteligencia online”. Ésta

requiere un buen conocimiento del funcionamiento de las redes sociales, de los buscadores y el posicionamiento de la marca, de la web profunda, de las bases de datos..., entre otros aspectos (Comai, 2011).

Un breve apunte sobre la importancia de las TIC en la sociedad actual la podemos ver a través de la evolución del equipamiento TIC y del uso de internet en los hogares españoles. Dichas evoluciones se pueden observar en los gráficos 3.1 y 3.2 respectivamente, donde queda patente el gran auge experimentado por los mismos.

Además, por primera vez en España hay más usuarios de internet (76,2%) que de ordenador (73,3%)²³, lo que demuestra la importancia que tiene la información hoy día y el fácil acceso a ella mediante múltiples dispositivos (smartphones, tabletas, smartTV, dispositivos multimedia, e-book, etc.) y no sólo mediante el clásico ordenador.

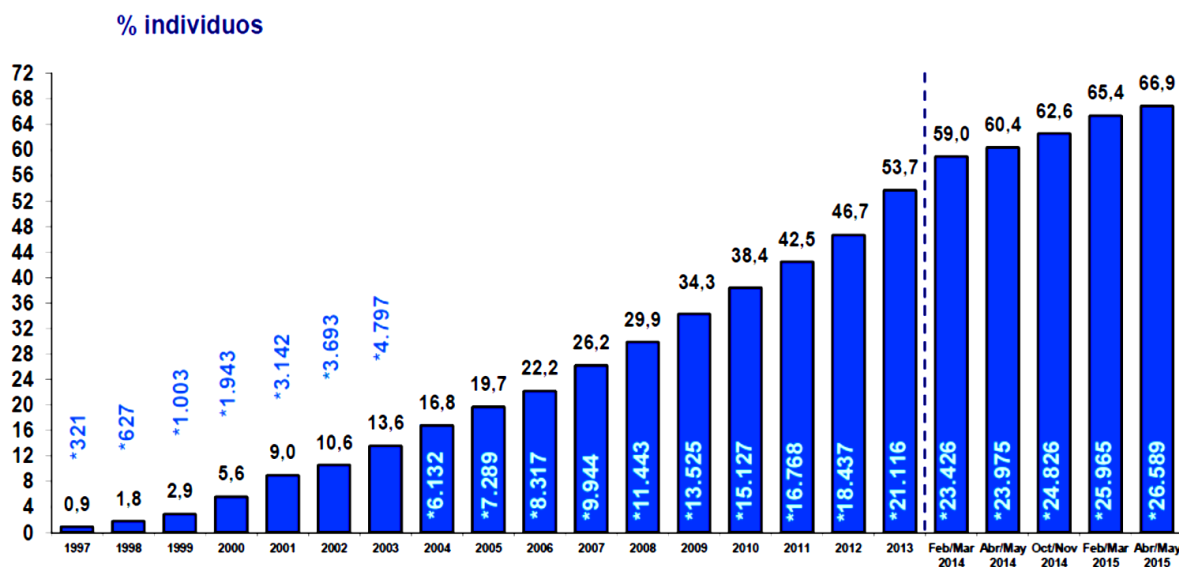
Gráfico 3.1.: Evolución en porcentaje del equipamiento TIC en los hogares españoles.



Fuente: INE

²³ www.ine.es

Gráfico 3.2.: Evolución del uso de internet.



Fuente: AIMC

Otro dato muy significativo de la época en la que vivimos es el grado de interiorización que muestra la población infantil frente a estas tecnologías superando, con creces, en uso a la población en edad de trabajar como se refleja en la tabla 3.4.

Tabla 3.4.: Porcentaje de menores usuarios de TIC por sexo y edad²⁴.

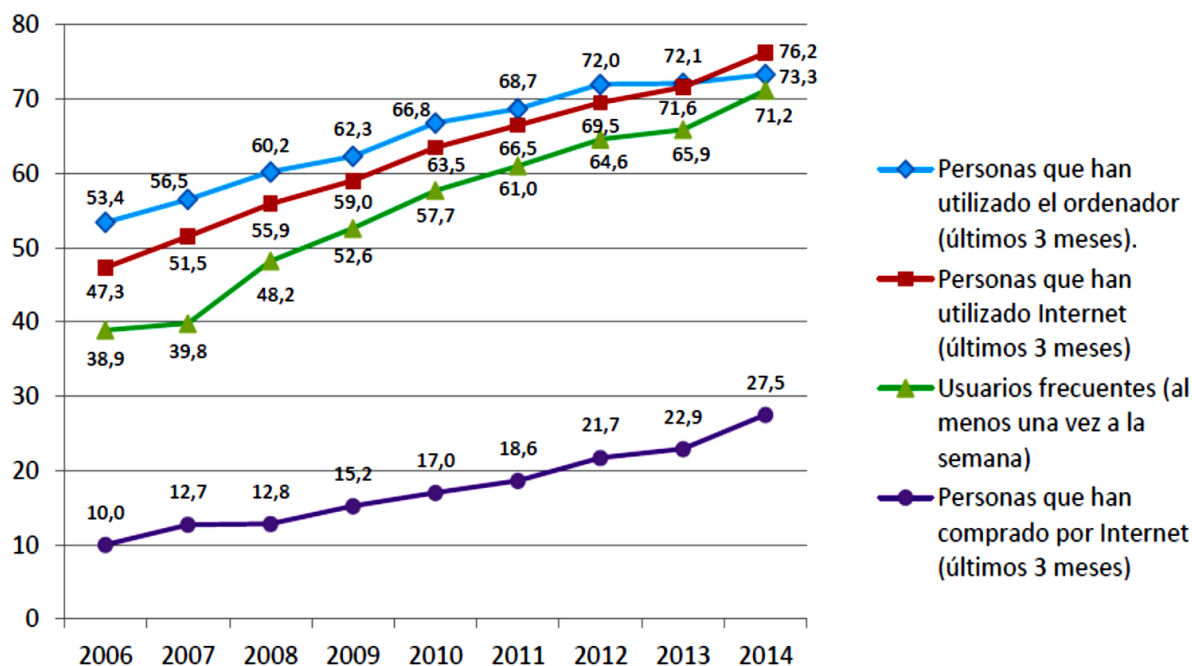
	Uso de ordenador	Uso de Internet	Disposición de móvil
Total	93,8	92,0	63,5
Sexo			
Niños	93,9	92,3	61,9
Niñas	93,6	91,6	65,3
Edad			
10	90,7	89,3	23,9
11	92,4	88,5	40,4
12	94,3	92,4	64,3
13	94,7	92,2	78,7
14	95,6	93,7	85,6
15	95,2	96,0	90,3

Fuente: INE

²⁴ Datos del INE año 2014

En cuanto a la población de 16 años o más también observamos un gran avance en el uso de las TIC y, aunque todavía el crecimiento es bastante lento, cada vez son más las personas que se animan a realizar compras por internet.

Gráfico 3.3.: Porcentaje de evolución del uso de TIC por personas de 16 a 74 años.



Fuente: INE

De hecho, es tal la importancia tienen las TIC, hoy día, en nuestra sociedad y en el mercado que, como se recoge en el informe *Talent Mobility 2020*²⁵. *The next generation of international assignments*, quienes no sepan subir a la “ola tecnológica” no podrán sobrevivir en el entorno internacional. Por tanto, como señalan Guzmán, Larios y Chaparro (2010), el individuo debe tener un dominio básico de estas tecnologías para no estar sentirse marginado. Esto, también, puede extenderse a las organizaciones.

²⁵ Talent Mobility 2020. The next generation of international assignments. PrinceWaterhouseCoopers. <http://www.internationalssosfoundation.org>

En cuanto a qué son las TIC, Cobo (2009), tras una revisión de la literatura referente a las diferentes definiciones de las mismas, propone una definición compiladora del concepto, y que es la que nosotros hemos tomado como referencia. En consecuencia, podemos definir las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como:

Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

La acelerada innovación e hibridación de estos dispositivos ha incidido en diversos escenarios. Entre ellos destacan: las relaciones sociales, las estructuras organizacionales, los métodos de enseñanza-aprendizaje, las formas de expresión cultural, los modelos negocios, las políticas públicas nacionales e internacionales, la producción científica (I+D), entre otros. En el contexto de las sociedades del conocimiento, estos medios pueden contribuir al desarrollo educativo, laboral, político, económico, al bienestar social, entre otros ámbitos de la vida diaria.

Hoy día, cada vez es mayor el acopio de información por lo que se hace necesario un tratamiento automatizado y rápido de la misma (Jiménez, 2001). Esto obliga a que los sistemas de gestión de información se apoyen, indispensablemente, en las Tecnologías de la Información, y no por moda sino por exigencia y conveniencia debido a la infoxicación o sobrecarga de información (Davara, 2014; Aguirre, 2015), que engloban las tecnologías de los ordenadores, las comunicaciones vía Internet, que se configuran como una potente

herramienta portadora de información al alcance de las organizaciones (Arroyo, 2005), y la automatización de las oficinas. Esto lleva al procesamiento de datos, en primer lugar, y a los Sistemas Expertos basados en la Inteligencia Artificial más tarde Jiménez y Arroyo, 2007).

En este contexto, nos estamos volviendo cada vez más dependiente de la información, por tanto, es fundamental entender el valor estratégico de la misma información, del acceso a ella y de las nuevas posibilidades de aprendizaje que se abren (Syrjänen y Pathan, 2008).

Las TIC se constituyen, en consecuencia, como herramientas de apoyo a las personas y que soportan las actividades de generación de conocimiento (Bañón, 2013).

No obstante, como señalan Moreno, Pelayo y Vaca (2007) las TIC deben cumplir las siguientes características:

- ⇒ Deben ser fáciles de usar.
- ⇒ Flexibles a las múltiples exigencias de los distintos trabajos existentes en la organización.
- ⇒ Capaces de almacenar, tratar e interpretar gran cantidad de datos e información accesible a todos los miembros que tengan acceso.
- ⇒ Que permitan ahorrar tiempo en la realización de tareas.
- ⇒ Que faciliten la comunicación, tanto interna como externa.
- ⇒ Que favorezcan la coordinación y el trabajo en equipo.

En su evolución ha tenido un papel especial el desarrollo del software, que ha permitido la aparición de herramientas informáticas de gestión con nuevas funcionalidades y aplicaciones empresariales. Entre ellas podemos destacar las siguientes

(Pérez, 2007): paquetes ofimáticos, software de gestión de contenidos, intranets, software de simulación y realidad virtual, workflow, video conferencias, datawarehouse, datamining, inteligencia artificial, motores de búsqueda, mensajería instantánea y correo electrónico, groupware, etc.

Las TIC permiten que las organizaciones gestionen sus conocimiento, entendiéndose como el conjunto de procesos y actividades encaminadas a buscar, difundir y proteger la utilización de conocimiento de la empresa añadiendo valor, flexibilidad y competitividad al negocio (Peña, Manzanedo, Sainz, Sánchez, Lavios, 2001).

Tras todo lo expuesto, no cabe duda que las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen y una valiosísima herramienta al servicio de la Gestión del Conocimiento y la Inteligencia Competitiva.

Es un hecho que la gestión del conocimiento parte de la realidad empresarial y, por lo tanto, lo que busca, en última instancia, es aumentar el beneficio económico de las empresas. Sin embargo, sus ideas pueden ser aplicables a entornos en los que lo que se busca no es el beneficio económico, sino el beneficio social o cultural (Bustelo y Amarilla, 2001). Esto mismo ocurre con las actividades de inteligencia competitiva.

En consecuencia, tanto en el siguiente y último apartado de este capítulo como en la investigación empírica de la presente tesis doctoral, nos centraremos en aquellos aspectos relacionados con el entorno educativo.

3.8. INTELIGENCIA COMPETITIVA, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA DE BACHILLERATO

Uno de los principales desafíos, de vivir en una sociedad tan cambiante como la actual, es comprender que el sector educativo es un escenario clave para lograr que las transformaciones favorezcan a todos los sectores (Cobo, 2009).

Como se recoge en el preámbulo de la LOE, las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obliga a que los ciudadanos amplíen su formación permanentemente. Por tanto, se concibe la formación como un proceso permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida (Gargallo, 2012). Esto implica proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar valores ciudadanos y que les estimule a seguir aprendiendo y desarrolle en ellos la capacidad de aprender por sí mismos.

Todos los cambios, que se han ido sucediendo, nos han llevado a lo que llamamos sociedad de la información y del conocimiento. Ésta se caracteriza por ser una sociedad globalizada, cuyo elemento básico de desarrollo y potenciación gira en torno a las Tecnologías de la Información y Comunicación y su impacto alcanza a todos los sectores de la sociedad; en la que aparecen nuevos sectores laborales, el “aprender a aprender” es esencial y donde nos encontramos con un exceso de información que hace necesario que desarrollemos un espíritu crítico y capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información útil de la que no lo es. Por tanto, se está pasando de la sociedad de la memoria a la sociedad del conocimiento (Cabero, 2007).

Ante esta nueva realidad que vivimos, Villa (2006) nos plantea una serie de posturas críticas que reflejan la situación actual:

- a. **Descenso de la capacidad de concentración:** cada vez más, el lenguaje televisivo es más telegráfico y la capacidad de escucha oral se ha reducido. Y esto trae consecuencias importantes para la enseñanza. «Aguantar» a un profesor, un orador, cincuenta minutos seguidos les cuesta a una gran parte de los alumnos.
- b. **Exceso de información:** sobre cualquier tema se puede encontrar gran cantidad de información, por lo que necesario desarrollar capacidades de localización de fuentes, de selección de material, etc.
- c. **Saturación de la superficialidad:** hoy día la gente siente necesidad de comunicarse en un mundo en el que cada vez la gente se siente más sola e incomunicada. El lenguaje de los medios de comunicación, es en general un lenguaje corto, casi lacónico. Se usan frases cortas, resúmenes de información que se repiten constantemente, aligerando el peso informativo y extendiéndose a todo tipo de personas.
- d. **Pasividad y pérdida del espíritu crítico:** las personas tomamos una actitud meramente pasiva ante los medios, y se está originando una pérdida del sentido crítico personal.
- e. **Pérdida de la capacidad de razonamiento:** a lectura hace trabajar al pensamiento y a la información. Uno tiene que «imaginar» los lugares, el contexto de lo que está leyendo. Sin embargo, para los meros televidentes, es fácil caer en la rutina de convertirse en un mero receptor sin pasar la información por un tamiz crítico.

Desde el enfoque educativo es necesario comprender cómo funciona esta sociedad y cuál es su prospectiva educativa (Guzmán, Larios y Chaparro, 2010) y, de esta forma,

evaluar la necesidad rediseñar los currículos tradicionales y las formas de enseñar para dar respuesta a los desafíos educativos producidos por la sociedad del conocimiento (Cabero, 2007).

Asimismo, en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) se pone de manifiesto que las sociedades del conocimiento exigen más y mejor educación para todas las generaciones. Por tanto, es necesario elevar la calidad de los sistemas educativos, procurar saberes más actualizados; y proporcionar nuevas herramientas educativas, un profesorado bien formado y establecer puentes entre los intereses sociales y educativos.

La presencia de las TIC obliga a reestructurar los sistemas educativos a fin de que garanticen calidad e igualdad de oportunidades para todos. En este contexto, se hace necesario que los gobiernos de los países inviertan en educación, pues una sociedad educada es una sociedad alfabetizada tecnológicamente. Esto que significa tener un dominio básico sobre estas tecnologías, requisito indispensable para no encontrarse en situación de exclusión (Guzmán, Larios y Chaparro, 2010).

Existen cinco tipos de alfabetismos relacionados con las TIC y que son las que se presentan a continuación (Cobo, 2009):

- **e-Conciencia:** se caracteriza por la comprensión, por parte del usuario, del papel que juegan las TIC en la sociedad de la información. Está basada en la familiaridad con estos dispositivos pero principalmente en el entendimiento de cómo estas herramientas pueden resultar perjudiciales y/o benéficas para el desarrollo de la sociedad contemporánea. La e-conciencia se basa en el

entendimiento (comprensión y análisis crítico) del conocimiento como insumo de valor que se enriquece cuando se comparte.

- **Alfabetismo Tecnológico:** hace referencia al uso de los medios electrónicos tanto para estudiar o trabajar, como para el ocio. Está representado por la habilidad de interactuar con hardware y software así como con aplicaciones vinculadas con la productividad, la comunicación o la gestión (procesador de textos, hojas de cálculo, bases de datos, herramientas para el almacenamiento y la gestión de la información). Del mismo modo, incluye actividades como la comprensión de cómo hacer un uso estratégico de Internet y las vías electrónicas de comunicación para otras actividades: generar redes de colaboración, intercambio de información, trabajo a distancia, entre otras.
- **Alfabetismo Informacional:** habilidad de comprender, evaluar e interpretar información proveniente de diferentes fuentes. Va mucho más allá que la capacidad de leer, puesto que significa leer con significado, entender críticamente y al mismo tiempo ser capaz de analizar, ponderar, conectar e integrar diferentes informaciones, datos y conocimientos.
- **Alfabetismo Digital:** es la capacidad de generar nueva información o conocimiento a través del uso estratégico de las TIC. Combina la habilidad para conseguir información relevante (*dimensión instrumental*) así como para producir y administrar nuevo conocimiento (*dimensión estratégica*). Estar alfabetizado digitalmente implica utilizar las TIC para acceder, recuperar, almacenar, organizar, administrar, sintetizar, integrar, presentar, compartir, intercambiar y comunicar información en múltiples formatos, sean estos textuales o multimedia. El pensamiento crítico, creativo e innovador se combina y enriquece con las habilidades para transformar la información. El

alfabetismo digital también significa entender que la gestión e intercambio de nuevos productos de información pueden enriquecerse a través de redes de colaboración, co-creación e intercambio.

- **Alfabetismo mediático:** tiene que ver con comprender cómo funcionan y están organizados los medios y cómo están migrando hacia nuevos soportes electrónicos. Incluye el saber cómo los medios producen y generan significado, así como sus implicancias sociales, legales, políticas y económicas.

En un país desarrollado, es preceptivo que el sistema educativo evolucione conforme lo hace la sociedad y se adapte a las exigencias de la misma. En este contexto, tanto la LOE como la LEA surgieron para responder a todos esos cambios que se estaban produciendo, en el contexto de la sociedad de conocimiento, y a la necesidad de fomentar y facilitar, como se recoge en el artículo 5 de la LOE, un aprendizaje a lo largo de la vida; además, como se recoge en los principios de la LEA, intentaba proporcionar una formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social con el objeto de posibilitar el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Y, siempre, buscando una mejora permanente del sistema educativo.

Como ya hemos puesto de manifiesto, la Economía de la Empresa está inserta en el segundo curso de bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Este nivel de la etapa educativa que, como ya sabemos, es postobligatoria tiene como finalidad *proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales*

incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior (art. 32 de la LOE).

En esta etapa se pretenden conseguir una serie de objetivos, como son utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación; y afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico (art. 33 de la LOE y art. 5 de la LEA) y siempre favoreciendo la capacidad del alumno de aprender por sí mismo, de trabajar en equipo y de aplicar los métodos de investigación apropiados (art. 35 de la LOE y art. 64 de la LEA).

La actual Ley para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y su desarrollo, en cuanto al bachillerato se refiere, en el RD 1105/2014, y cuya implantación está siendo gradual e incierta; sigue manteniendo, de forma general, la mismas inquietudes en cuanto a la importancia de las TIC, a despertar un espíritu crítico y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, a fomentar el trabajo en equipo, a adaptar el sistema educativo a las demandas emergentes de aprendizaje y de nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, etc.

Con respecto a la materia de Economía de la Empresa, no podemos pasar por alto que introduce al alumno en el entorno con el que va a relacionarse a lo largo de la vida²⁶ y, en consecuencia, debemos prepararlos de la mejor y más completa forma posible proporcionándoles las herramientas necesarias para su futuro, tanto laboral como académico.

²⁶ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE de 6 noviembre de 2007).

Con la enseñanza de esta materia el alumnado podrá tomar conciencia de algunos aspectos fundamentales para su aprendizaje²⁷, como son:

- La importancia que tiene una adecuada formación económico-empresarial, con ciudadanos informados y responsables, para la sociedad.
- El papel relevante que desempeñan, en una sociedad dinámica y moderna, los ciudadanos con espíritu emprendedor y capacidad para poner en marcha proyectos empresariales y asociativos.
- El reconocimiento de la importancia de la formación económico-empresarial de los futuros empleados, para permitir estar en condiciones de afrontar situaciones de cambio e incertidumbre.

Como consecuencia, los conocimientos que adquiriera el alumnado al estudiar esta materia, van a ser de utilidad en muchos aspectos de su vida. En sus decisiones de financiación, en sus relaciones laborales, en su actividad como contribuyentes, como futuros empresarios, directivos o empleados, como receptores de información y, en definitiva, como ciudadanos y ciudadanas responsables.

Dentro de los objetivos que se establecen, en el RD 1467/2007, para la materia destaca uno que refleja la importancia de la información y las TIC para la toma de decisiones empresariales y que reza así:

Obtener, seleccionar e interpretar información, tratarla de forma autónoma, utilizando, en su caso, medios informáticos, y aplicarla a la toma de decisiones empresariales.

²⁷ Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía.

Con respecto a las TIC, el D 416/2008 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al bachillerato en Andalucía, las incluye como parte del currículo de bachillerato:

Formación para la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, estimulando su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las materias y en el trabajo del alumnado.

No obstante, pese a que las TIC son herramientas que favorecen las acciones educativas y culturales (Godoy y Mariño, 2008), no podemos olvidar que solamente son el medio y que requieren de un trabajo didáctico minucioso y dominio de las herramientas tecnológicas para adaptarlas e integrarlas como apoyo en la generación de procesos de aprendizaje (Arriaga y Minor, 2011).

Tras todo lo anterior, se demuestra la necesidad de trabajar con nuestros alumnos y alumnas, desde la materia de Economía de la Empresa, en el ámbito de la obtención de información, la selección y discriminación de fuentes, el tratamiento de datos, el intercambio de información, y uso de herramientas informáticas en pro del proceso..., y con el objetivo de que genere un conocimiento tanto individual como grupal. Sobre todo porque, como señala Cabero (2007) el problema de la educación no es localizar y buscar la información, sino su selección, interpretación y evaluación. El poder, hoy día, no depende de poseer la información, sino de saber buscarla, evaluarla y usarla.

Queda patente que, tanto en el ámbito educativo en general como en nuestra materia en particular, los procesos de inteligencia competitiva y gestión del conocimiento no sólo pueden utilizarse, sino que constituyen herramientas claves al servicio de una formación integral y actualizada de nuestro alumnado. Futuros trabajadores y

trabajadoras del siglo XXI donde las formas de trabajar y competir han cambiado, donde las reglas del juego ya no son las mismas y donde se exige un profundo cambio en los sistemas educativos a fin de que los jóvenes, de hoy en día, estén preparados para competir en entornos turbulentos, que asuman el aprendizaje a lo largo de la vida como algo deseable y necesario, que sean capaces de crear y gestionar conocimiento y que, sobre todo, desde los centros educativos y organismos competentes seamos capaces de dejar de reproducir pautas de enseñanza de antaño, donde primaba el desarrollo de conocimientos memorísticos, para enseñar a nuestros discentes que lo realmente importante es saber localizar, analizar, discriminar e interpretar la información a la que podemos tener acceso y que puede ser clave para la toma de decisiones y la construcción de conocimiento, es decir, que sean capaces de desarrollar procesos de inteligencia competitiva. Por tanto, estos cambios que estamos viviendo, en la sociedad en general y en el entorno educativo en particular, deben llevarnos, como señala Aramburu (2000), a una transformación de la organización, en nuestro caso la educativa, en la que se produzca un aprendizaje como consecuencia de un proceso de cambio que nos lleve a mejorar los métodos educativos. Esto no debe ser algo puntual, sino que se debe desarrollar de forma continua y que sólo es posible desarrollando la capacidad de “aprender a aprender” en el ámbito organizativo (Aramburu, 2000), lo que exige una adaptación que puede implicar ajustes en la estrategia y cambios en todos los ámbitos de la organización (Domínguez, Galán, Barroso, 2015).

Para todo esto, las TIC se convierten en un instrumento imprescindible al servicio de alumnos y docentes donde el desarrollo de la Competencia Digital, que se recoge tanto en la LOE como la LOMCE, adquiere todo su significado.

Por tanto, es preciso desarrollar habilidades para manejarse la información de cara a transformarla en conocimiento. Y, tan importante como aprender contenidos conceptuales, o incluso más aun, lo es aprender procedimientos y estrategias para manejar información que permitirán, al aprendiz y al profesional, el aprendizaje a lo largo de la vida (Gargallo, 2012).

Todo esto nos lleva a afirmar que, como educadores, debemos rediseñar nuestros objetivos, contenidos, métodos didácticos y procedimientos de gestión, planificación y orientación escolar; a fin de adaptarnos a las exigencias y demandas de la sociedad del siglo XXI (Domínguez, 2009).

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA: DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

ÍNDICE

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA: DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

4.1. Introducción

4.2. Justificación y objetivos de la investigación

4.3. Hipótesis

4.4. Diseño metodológico

4.4.1. Diseño del cuestionario

4.5. Selección de la muestra, método de muestreo y tamaño muestral

4.5.1. El muestreo y el tamaño de la muestra

4.6. Descripción de la muestra

4.6.1. Análisis descriptivo de las características de la especialidad

4.7. Análisis de los resultados

4.1. INTRODUCCIÓN

A la hora de diseñar la metodología de nuestro estudio, debemos plantearnos el tipo de investigación que vamos a realizar ya que ésta determinará los pasos a seguir en la misma.

Por tanto, en el presente capítulo vamos a tratar de describir el proceso seguido a la hora de diseñar nuestro trabajo de investigación empírico.

De este modo, explicaremos la metodología elegida, el proceso seguido para obtener la información necesaria para nuestro estudio, la elección del método de muestreo, el diseño del cuestionario, el proceso de selección de las preguntas a incluir en el mismo, la elección de la muestra y cálculo del tamaño muestral, la validación de los cuestionarios recibidos, etc.

Tal y como ya se apuntó anteriormente en el capítulo 3, todo ello bajo la óptica de las Escuelas del Aprendizaje y del Entorno y en el marco de la Inteligencia Competitiva y la Gestión del Conocimiento. Donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se entienden como una herramienta fundamental al servicio de la información y el conocimiento y dentro del entorno educativo y, más concretamente, de la docencia de la materia de Economía de la Empresa de 2º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

4.2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Estamos asistiendo a un momento histórico sin precedentes. Las TIC está produciendo, desde el punto de vista del aprendizaje, los mayores cambios desde la aparición de la escritura y, por tanto, es necesario que delante de las pantallas haya personas inteligentes y lo más instruidas posible (Marina, 2014).

Mayoritariamente, estamos aceptando de buen grado el vertiginoso desarrollo tecnológico y globalizador que nos está trasladando a una civilización desconocida hasta ahora, con un escenario cambiante y constantemente actualizado, que se desarrolla tanto en un espacio físico como en el ciberespacio y que facilita nuestras posibilidades de acceso y manipulación de la información (Domínguez, 2009).

Pero las TIC no son una herramienta más, por un lado, cambian la forma de comunicarnos, de relacionarnos con los contenidos, de crear nuevas informaciones... y, por otro lado, son recursos que nosotros mismos creamos para cambiar y optimizar esta relación con el entorno, las personas, las informaciones, etc. En la Sociedad del Conocimiento es preceptivo abandonar las concepciones, ideas y diseños de siglos pasados ya que se está convirtiendo en una necesidad desarrollar las competencias transversales que permitan a los futuros ciudadanos y profesionales desenvolverse en una sociedad en cambio constante. Por tanto, entran en juego habilidades cognitivas como la interpretación de imágenes, la toma de decisiones, el análisis de información múltiple, la integración de fuentes de información, la autorregulación del aprendizaje, el desarrollo de estrategias de gestión de informaciones y datos,... (Bartolomé y Grané, 2013)

Hoy día, nos encontremos con gran cantidad de información a la que podemos acceder de manera relativamente fácil, y que es necesario saber seleccionarla, gestionarla

y filtrarla para que se conviertan en una herramienta útil para la toma de decisiones y no en una amalgama de datos e informaciones que saturan a los usuarios de los mismos. Ya que, como señala Alemany (2010), satisfacer las necesidades de información no es suficiente garantía de éxito en la actualidad, hay que saber distinguir la que es relevante de la que no.

De este modo, al igual que las empresas deben vigilar y analizar los cambios que se produzcan en su entorno y, en consecuencia, tomar decisiones utilizando toda la información que se considere relevante y oportuna; desde el Sistema Educativo también debemos estar atentos a los cambios que se están produciendo en la sociedad y que están llevando a unas nuevas necesidades, en el marco de la Sociedad del Conocimiento, que demandan cambios profundos en la enseñanza.

Asimismo, el Sistema Educativo no puede permanecer ajeno a estos cambios que se están produciendo en su entorno, sino que debe interiorizarlos y aprovecharlos para que, mediante el proceso educativo se logre una Sociedad del Conocimiento basada en el aprendizaje y la inteligencia (Domínguez, 2009). Para lo cual debemos procurar que nuestro alumnado adquiera destrezas que le permitan gestionar la información y que de este modo sean capaces de sobrevivir, innovar y ser competitivo en los tiempos que vivimos (Alemany, 2010).

Por tanto, se hace indispensable otorgar una mayor importancia al desarrollo de destrezas en el acceso a la información y no centrarnos tanto en la reproducción de conocimientos. Esto es, debemos preparar al alumno para ser capaz de buscar información, valorarla, seleccionarla, estructurarla e incorporarla a su propio cuerpo de conocimientos. Es una tarea lenta y, en ocasiones, nos vemos agobiados por el contenido de un programa que tenemos que cumplir, pero nos olvidamos que lo realmente útil no

son esos contenidos que son susceptibles de quedarse obsoletos rápidamente o ser insuficientes, sino desarrollar su capacidad de buscar la información por su cuenta, seleccionarla, valorarla y, posteriormente, aplicarla en una decisión selectiva (Bartolomé, 1997).

Como ya hemos puesto de manifiesto en capítulos anteriores, ya en la LOE se recogía la importancia de mejorar la calidad de la educación, pero también de adaptarla a las necesidades imperantes que reclama una sociedad basada en el conocimiento, donde las TIC se convierten en una herramienta clave al servicio de la misma, donde se concibe la formación como un proceso permanente que se desarrolla a lo largo de la vida y donde se debe estimular en el alumnado el deseo de seguir aprendiendo, la capacidad de aprender por sí mismos, así como desarrollar en ellos destrezas en la utilización de fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos, la creatividad, la iniciativa personal, la colaboración, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor (LOE, 2006). Estos aspectos también se recogen en la actual LOMCE, todavía en proceso de implantación.

Como sabemos, la Unión Europea no tiene competencias sobre los sistemas educativos nacionales, en consecuencia, los objetivos europeos son recomendaciones y no están guiados por la obligatoriedad. No obstante, hoy en día, es difícil desligar el sistema educativo español de los retos que se afrontan en el contexto educativo europeo, por ello es evidente que ha existido y debe existir una relación entre un marco legal y los objetivos educativos marcado por Europa (Martínez y Torrego, 2014).

Asimismo, en las conclusiones del Consejo Europeo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “ET 2020”, se pone de manifiesto que la educación y la formación han de

desempeñar un papel crucial para abordar los desafíos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos venideros a los que se tiene que enfrentar Europa y sus ciudadanos. En donde, para convertirse en una de las principales economías mundiales del conocimiento, es necesario ofrecer una educación, formación e investigación marcadas por la excelencia, dentro de la perspectiva de la educación permanente y potenciando la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial. Donde el desarrollo de las competencias claves transversales (competencia digital, la capacidad de aprender a aprender, la iniciativa y el carácter emprendedor y la conciencia cultural) se torna en imprescindible (Consejo de la Unión Europea, 2009, C119/02).

Con esto se pone de manifiesto que en la Unión Europea y, en consecuencia, en España se tiene muy presente que, en la Sociedad del Conocimiento, las políticas educativas tienen que ir en pro de una educación que busque la excelencia y donde la investigación, el emprendimiento, la formación permanente y la competencia digital se erigen en objetivos estratégicos para conseguirlo.

Nuestro país, tal y como se recoge en el informe “Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020” de 2013, se muestra totalmente comprometida con los objetivos marcados por la Unión Europea, tanto desde el Gobierno Central como de las administraciones autonómicas con competencia en materia de educación. Así, en el citado informe se recoge:

España se ha comprometido firmemente a participar en este proceso de mejora de la educación y de las políticas educativas, asumiendo los objetivos de la Unión Europea para 2020, con el fin de mejorar la educación y los resultados educativos de todos los alumnos. El carácter descentralizado del sistema educativo español y el reparto de competencias, que responsabiliza de la ejecución de las políticas

educativas a las Administraciones educativas, exige que los objetivos sean asumidos y llevados a la práctica de manera coordinada por el conjunto de dichas Administraciones.

Será cuestión de tiempo el corroborar si, con la actual ley de educación, LOMCE, o con sucesivas reformas venideras, se consiguen los objetivos y, por fin, podamos andar por la senda de una enseñanza de calidad, donde se trabaje con el alumnado en el desarrollo de destrezas útiles, para el siglo XXI, donde dejemos de centrarnos tanto en contenidos memorísticos, de cara a una prueba selectiva, y más en analizar el entorno que rodea al alumno y las necesidades que se les plantean en una sociedad donde la obtención de información relevante y oportuna se convierte en una destreza estratégica que, apoyada por las TIC, es necesaria desarrollar en nuestros jóvenes.

Por tanto, el objetivo de nuestra investigación es tratar de esclarecer si en la actual docencia impartida en la educación secundaria post-obligatoria y, más concretamente, en la materia de Economía de la Empresa de segundo curso de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales se sigue impartiendo una enseñanza magistral y orientada a la superación de una prueba final de aptitud o, por el contrario, los docentes que impartimos esta materia estamos sabiendo adaptarnos, de forma óptima, al entorno educativo cambiante que nos rodea y que, enmarcados en una sociedad basada en el conocimiento, exige nuevas formas de enseñar y aprender y donde la información estratégica y el desarrollo de destrezas digitales se convierten en aspecto claves para la formación de nuestro alumnado que tendrá que competir en un mercado cada vez más global, exigente y competitivo.

Así, acorde al objetivo planteado en nuestra investigación, nos hemos marcado una serie de hipótesis que presentaremos a continuación y trataremos de contrastar mediante el estudio empírico.

4.3. HIPÓTESIS.

Revisada gran parte de la literatura referente a la Inteligencia Competitiva, en el marco de la Dirección Estratégica y la Escuela del Entorno, donde se encuentra la sita la misma; así como la referente a la Gestión del Conocimiento y, tras poner de manifiesto la importancia de las TIC, como herramienta estratégica clave al servicio de la información, y la adquisición y transmisión de conocimientos; y centrándonos en ámbito educativo y el entorno que lo rodea, hemos diseñado nuestra investigación en base a una hipótesis general, que abarca toda nuestra investigación, y de la que se derivan una serie de hipótesis específicas tal y como se muestra a continuación.

Hipótesis General: *La Inteligencia Competitiva, como variables intrínseca de la Dirección Estratégica, es una herramienta útil para el estudio del entorno educativo andaluz, en referencia a la enseñanza de la materia de Economía de la Empresa como forma de adquisición de conocimientos en segundo curso de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.*

Ésta se justifica en el marco de que no sólo el entorno empresarial es complejo y turbulento, sino que también lo es el educativo. Éste está muy mediatizado por los cambios normativos que los gobiernos le imponen que, en ocasiones, atienden más a intereses particulares que a educativos, con contenidos demasiado extensos y no siempre bien estructurados y que, como en el caso de Segundo de Bachillerato están supeditados a una prueba selectiva que les permite el acceso a estudios superiores.

Junto a lo anterior, no podemos olvidarnos que dentro de nuestra materia se incluyen contenidos de Dirección Estratégica a los que, no siempre, se les da el tratamiento adecuado o bien se les presta la atención necesaria.

Además, no sólo desde la formación empresarial que les proporciona nuestra asignatura, sino también, como docentes del siglo XXI tenemos el deber de formar a ciudadanos preparados para competir en una sociedad donde poseer información valiosa, saber gestionarla y transformarla en conocimiento se convierten en destrezas esenciales para el trabajador competitivo en la sociedad actual.

En consecuencia, a partir de esta hipótesis general, podemos establecer una serie de hipótesis más específicas y que vamos a tratar de contrastar mediante el estudio empírico. Estas son:

Hipótesis 1: *La Escuela del Entorno y la Escuela del Aprendizaje son válidas para el análisis de la Inteligencia Competitiva en los estudios de Economía de la Empresa en Bachillerato.*

Hipótesis 2: *El profesorado de la materia se siente muy mediatizado por la Prueba de Acceso a la Universidad y el desarrollo completo del temario.*

Hipótesis 3: *Existe una mayor tendencia a desarrollar en el alumnado destrezas para aprender por si mismos frente a los desarrollos memorísticos tradicionales.*

Hipótesis 4: *No se le da la suficiente importancia a los contenidos relacionados con la Dirección Estratégica.*

Hipótesis 5: *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen una herramienta fundamental para la docencia.*

Hipótesis 6: *El profesorado muestra una actitud positiva frente a la importancia que, para el alumnado, tiene saber manejar diferentes fuentes de información, así como*

desarrollar en ellos destrezas para analizar y discriminar la información valiosa de la que no lo es, usándola para aprender por él mismo y gestionar su conocimiento.

Hipótesis 7: *Los docentes de Economía de la Empresa consideran importante fomentar en el alumnado el espíritu emprendedor, la capacidad de tomar decisiones y la asunción de responsabilidades como futuros trabajadores y emprendedores que son.*

Hipótesis 8: *En la práctica no se trabaja como se debiera en el desarrollo de destrezas encaminadas al aprendizaje autónomo, a la obtención y selección de información valiosa, al conocimiento del entorno, al fomento del espíritu emprendedor y a la capacidad de tomar decisiones.*

A lo largo de nuestro estudio empírico, trataremos ir analizando los resultados obtenidos tras lo que estaremos en disposición de contrastar y, en su caso, verificar las hipótesis que nos hemos planteado con nuestra investigación.

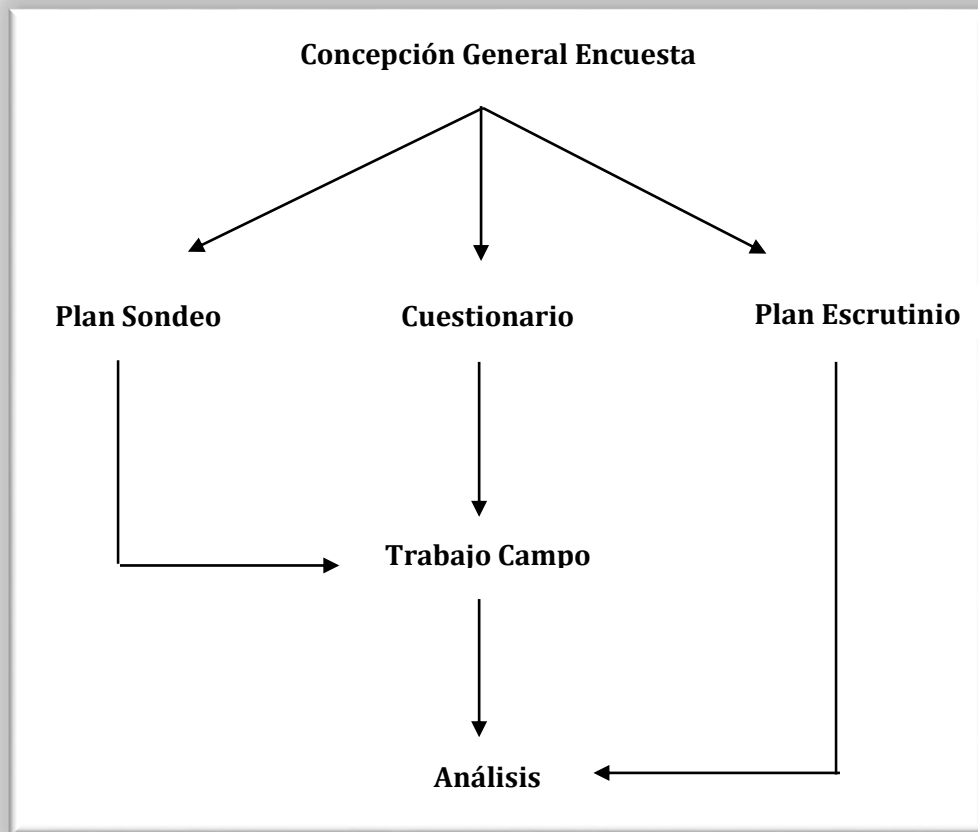
4.4. DISEÑO METODOLÓGICO

Tras la primera fase documental, en la que se ha realizado una revisión de gran parte de la literatura existente, hemos llevado a cabo una investigación empírica a fin de obtener los datos primarios necesarios para nuestro estudio.

Estos han sido obtenidos a través de comunicación directa, mediante encuestas personales para lo que hemos tenido que elaborar un cuestionario, cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población analizada sobre las variables o fenómenos objeto de investigación (Florido, 2015).

En la elaboración del cuestionario es fundamental partir de los indicadores que miden los conceptos que se evalúan a través de preguntas concretas, comprensibles, evitando ambigüedades y controversias, así como aquellas que requieran un gran esfuerzo de memoria (Hernández y Coello, 2012). Para que su diseño sea adecuado, debe cumplir tres requisitos: definir correctamente el problema a investigar, formular de forma precisa las hipótesis y especificar adecuadamente las variables y las escalas de medida (Santesmases, 2009), además debe ser lo más breve posible (Santesmases, 2012).

Para la concepción y organización de la encuesta nos ha parecido muy interesante el organigrama propuesto por Antoine (1992) sobre la concepción general de una encuesta y que recogemos en la figura 4.1.

Figura 4.1.: Estructura para la elaboración de una encuesta.

Fuente: Antoine (1992).

Por tanto, el instrumento fundamental de nuestra investigación es el cuestionario. Ya que permite obtener de forma normalizada y estructurada los datos primarios necesarios para nuestra investigación (Sarabia, 2013).

Tras una primera revisión de la literatura, se plantearon las preguntas que se iban a incluir en el cuestionario de tal forma que recogiera aquellos aspectos claves para la investigación, pero sin ser excesivamente extenso a fin de conseguir un índice de respuestas aceptable teniendo en cuenta la gran dispersión espacial de la población objetivo. Una vez elaborado, y tal y como recomiendan los expertos, se llevó a cabo un pre-test o sondeo piloto (Sarabia, 2013; Hernández y Coello, 2012). Para ello se le envió el cuestionario a varios individuos de la población objetivo, con los que previamente se

había contactado y explicado el objetivo de la investigación. Recibidas las opiniones y sugerencias por parte de estos compañeros, se procedió a analizar y contemplar dichas sugerencias y, tras corregir pequeños errores y reformular alguna pregunta, se elaboró el cuestionario definitivo que se enviaría a los institutos andaluces.

No obstante, cuando se empezaron a recibir los primeros cuestionarios cumplimentados, detectamos que la pregunta 12 no estaba siendo bien respondida. Ya que algunos encuestados no establecían un orden entre las diferentes premisas. Por tanto, se estimó oportuno modificar la pregunta utilizando las negritas y el color rojo a fin de resaltar los aspectos claves de las instrucciones de la pregunta. Con ello se consiguió una mejor pauta de respuesta, no obstante, se han tenido que rechazar algunos cuestionarios por no estar bien contestada la pregunta a pesar de las instrucciones resaltadas.

4.4.1. Diseño del cuestionario

Se formularon 20 preguntas, de las cuales 15 eran cerradas y 5 mixtas. Además, se incluyó una última pregunta abierta en la que se le daba la opción al encuestado de realizar el comentario o sugerencia que considerara oportuno.

El cuestionario está formado por 10 variables cualitativas dicotómicas, incluyendo aquellas en las que se ha contemplado la opción de no querer o no poder dar una respuesta (Ns/Nc). De ellas, las preguntas 16 y 19 son de filtro para realización de la pregunta inmediatamente posterior. La pregunta 7 corresponde a una variable cuantitativa y, por último, tenemos 9 cualitativas categóricas, entre las que distinguimos los siguientes tipos:

- Por intervalo: preguntas 2 y 3.
- Nominal: preguntas 5, 8, 14
 - Multirrespuesta: preguntas 17 y 20

- Ordinal: preguntas 12 y 18

Se ha estructurado en tres partes claramente diferenciadas. En la primera, que ocupa las cinco primeras preguntas, se recogen variables sociodemográficas a fin de delimitar las características de los encuestados. En ellas se pregunta por el género, la edad, los años de experiencia y el tipo de centro y la modalidad de bachillerato donde imparte la docencia.

La segunda, que ocupa las preguntas 6 a 11, se centra en averiguar aquellos aspectos que tienen que ver con el perfil del profesorado que imparte la materia de Economía de la Empresa y su situación en los diferentes centros. Es decir, se ha preguntado por la especialidad, el número de especialistas en el centro, la coordinación existente, la existencia o no del departamento de Economía, si tienen que completar horario con otras materias y si se imparte en el centro la optativa de Fundamentos de Administración y Gestión.

La tercera parte, formada por las preguntas 12 a 20, es la encaminada a obtener la información relevante para nuestra investigación. Esta parte está diseñada con el objetivo de conocer el entorno que envuelve la docencia de la Economía de la Empresa de 2º curso de Bachillerato y la importancia asignada al desarrollo de destrezas en el alumnado en el marco de la Inteligencia Competitiva, esto es, que sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información, seleccionar aquella información que se considere relevante, que sea capaz de aprender por sí mismo y gestionar su propio conocimiento, que desarrolle su espíritu emprendedor, que tome sus decisiones y asuma responsabilidades, etc. En esta parte, se han planteado preguntas orientadas a conocer la importancia que se le da a la Prueba de Acceso a la Universidad, que connotación se le otorga a los contenidos relacionados con la dirección estratégica, como se valora la preparación de nuestro

alumnado de cara al futuro en lo que a adquisición de conocimientos estratégicos y preparación para la vida activa se refiere, que percepción tenemos con respecto al proceso de aprendizaje, que importancia y uso que le damos a las TIC y como valoramos e implementamos en el aula el desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo, análisis y selección de información, la autogestión de conocimiento y el desarrollo del espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones.

En el anexo se incluye el cuestionario enviado a los centros para realizar nuestra investigación.

4.5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA, MÉTODO DE MUESTREO Y TAMAÑO MUESTRAL

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación y las hipótesis a contrastar, la población objeto de nuestro estudio son los profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía del Cuerpo Enseñanza Secundaria y de la Especialidad de Economía.

Para ello, se ha tomado como tamaño poblacional los centros en los que se imparte el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales tanto privados y concertados como públicos. Es decir, hemos incluido en la muestra tanto institutos de educación secundaria, incluyendo los de enseñanza de adultos, como colegios privados y concertados en los que se oferta dicho bachillerato.

Tras ponernos en contacto con Recursos Humanos del área de Educación de la Junta de Andalucía, nos indicaron que desde su página oficial (www.juntadeandalucia.es/educacion) podíamos acceder a los datos que necesitábamos para saber el total de población objetivo de nuestro estudio, así como los datos de contacto de cada uno de los centros, necesarios para hacer llegar el cuestionario y que éste fuera remitido a los profesores de Economía del centro en cuestión.

A fecha de 27 de marzo de 2015, el total de institutos de enseñanza secundaria, institutos provinciales de educación permanente y colegios privados y concertados de Andalucía eran 756. De ellos se obtuvo la muestra de estudio, definida como un conjunto de elementos representativo de una población de la que se quiere obtener información (Santesmases, 2012; Niño, 2011).

El trabajo de campo se desarrolló entre abril y junio, y ha resultado ser más arduo de lo que esperábamos. Nos hemos encontrado, por un lado con falta de interés por parte del profesorado a la hora de rellenarlo, pese a ser un cuestionario bastante corto; por otro poca colaboración de los equipos directivos al reenviar el cuestionario a la persona indicada.

Durante el mes de abril y primera mitad de mayo el número de cuestionarios recibidos fue elevado, pero a medida que iba avanzando el mes la afluencia descendía. De este modo, viendo que se acercaba el final de curso se decidió llamar a centros al azar de las diferentes provincias y hablar directamente con los profesores implicados. Muchos manifestaron no haber recibido el cuestionario y nos facilitaron sus mails personales. Esto, aunque bastante laborioso ya que sólo podía realizarlo en las horas libres, fue más efectivo y, finalmente, pudimos recopilar un número bastante significativo de encuestas.

Por último, también nos encontramos otro problema más. Nos llegaban algunos cuestionarios sin las respuestas grabadas y los encuestados manifestaban haberlas guardado correctamente. Finalmente, llegamos a la conclusión de que era problema de las diferentes versiones de los programas por lo que, además del formato en Pdf, se elaboró otro en formato Word que se envió junto al primero para evitar este problema.

4.5.1. El muestreo y el tamaño de la muestra.

La muestra puede ser seleccionada por procedimientos aleatorios o no aleatorios. En el primer caso, se trata de un muestreo probabilístico en el que todos los elementos de la población tienen igual oportunidad de ser seleccionados y en el segundo caso es un muestreo no probabilístico en el que la selección de los elementos de la muestra se realiza total o en parte, según criterios fijados por el investigador (Santesmases, 2012). Ambas

incluyen diferentes modalidades y que son las recogemos en el cuadro 4.1. (Santesmases, 2012; Bermúdez y Rodríguez, 2013; Niño, 2011; Cañadas y Sarabia, 2013):

Cuadro 4.1.: Métodos de muestreo.

Probabilísticos	No probabilísticos
<ul style="list-style-type: none"> - Muestreo Aleatorio simple - Muestreo Sistemático - Muestreo Estratificado - Muestreo por Conglomerados 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestreo de Conveniencia - Muestreo en Bola de nieve - Muestreo intencional - Muestreo por Cuotas

Fuente: Elaboración propia

En nuestra investigación hemos aplicado un muestreo de conveniencia ya que hemos seleccionado aquellos elementos que mejor se adaptan a los requisitos de nuestra investigación, esto es, los centros, tanto públicos como privados y concertados, donde se imparte Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, nivel donde la Economía de la Empresa conforma una de las materias de modalidad en el segundo curso de Bachillerato de la especialidad de Ciencias Sociales.

Tras finalizar el trabajo de campo, se recibieron 285 cuestionarios de los que se tuvieron que rechazar 27 por varios motivos: unos presentaban errores en las respuestas dadas o, simplemente, no estaban completos; otros fueron recibidos sin las respuestas correctamente grabadas, y, unos pocos, presentaron errores al intentar abrirlos y no se pudieron visualizar.

Por tanto, el número de cuestionarios realmente válidos fueron 258 lo que, para un nivel de confianza del 95,5% y para el caso más desfavorable $P=Q=0,5$, fija el error

muestral en un 5,07%. Este proceso se resume en la ficha técnica que se recoge el en cuadro 4.2.

Cuadro 4.2.: Ficha técnica de la investigación empírica.

UNIVERSO: Centros educativos donde se imparte Bachillerato de Ciencias Sociales

ÁMBITO: Andalucía

TAMAÑO DE LA MUESTRA: 258

ERROR MUESTRAL: 5'07 %

NIVEL DE CONFIANZA: 95'5 % $Z=2$ $p=q=0'5$

PROCEDIMIENTO DE MUESTREO: De conveniencia

FECHA DE TRABAJO DE CAMPO: de 1 de abril a 30 de junio de 2015

Fuente: Elaboración propia

Una vez obtenidos todos los cuestionarios, estos fueron tratados informáticamente mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics 21.

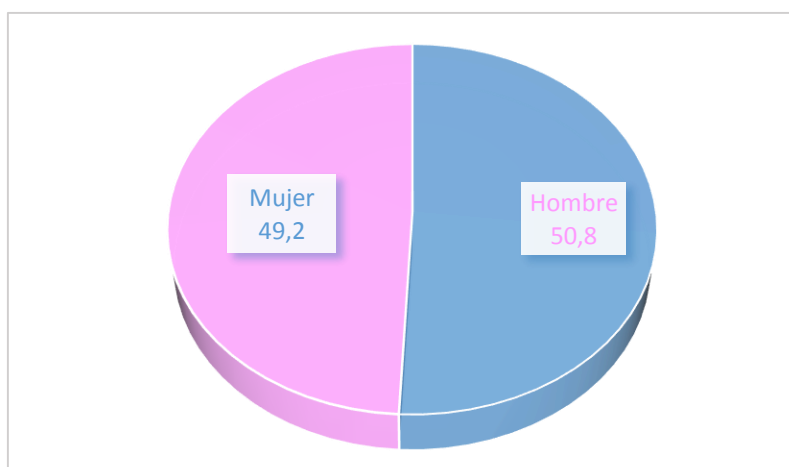
4.6. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Explicada la población objetivo, el trabajo de campo realizado y el método de muestreo; y expuesta la ficha técnica del estudio, creemos necesario caracterizar la población muestral de nuestra investigación.

La muestra, que presenta una composición muy equilibrada entre hombres y mujeres, muestra un perfil de profesores jóvenes y que, en su gran mayoría, son especialistas de las materias que imparten.

En cuanto al género, podemos observar que, aproximadamente, la mitad de los encuestados son hombre y la otra mitad mujeres.

Gráfico 4.1.: Distribución por género.



Pregunta 1 del cuestionario

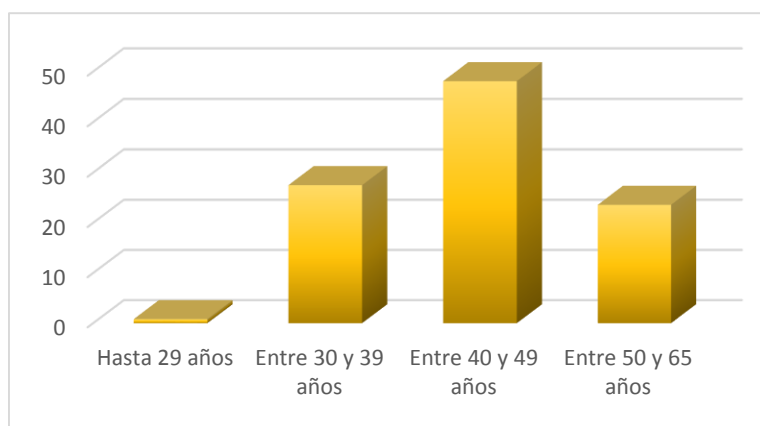
Tabla 4.1.: Distribución de la muestra por género.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	131	50,8
Mujer	127	49,2
Total	258	100,0

Pregunta 1 del cuestionario

En cuanto a la edad de los encuestados, el 75,6% tienen entre 30 y 49 años, es decir, que podemos afirmar que el profesorado de la especialidad de Economía de Andalucía es relativamente joven. Esto es bastante lógico si tenemos en cuenta que no es hasta 1990 con la LOGSE cuando se incluyen la Economía y la Economía de la Empresa como materias de modalidad en Bachillerato. No obstante, hubo que esperar 5 años más para la creación de la especialidad de Economía dentro del cuerpo de Profesores de enseñanza Secundaria por Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades propias de la formación profesional específica. Finalmente, no fue hasta el año 2002²⁸ cuando se convocaron, por primera vez, oposiciones de esta especialidad que, hasta ese momento habían estado siendo impartidas bien por profesores de Administración de Empresas o Gestión Comercial de ciclos formativos, por profesores de otras especialidades,... y por profesores de la especialidad, pero que eran interinos de una bolsa de trabajo previamente abierta a dicha convocatoria motivada por la falta de profesorado para impartir dichas materias. Este aspecto también se corrobora al comprobar la experiencia docente, donde el 36,4% tiene hasta 11 años de tiempo de servicio y, si incluimos el profesorado que acumula hasta 17 años de servicio, este porcentaje se eleva hasta casi el 66%.

²⁸ http://www.cede.es/plazas_comunidades/secundaria/andalucia.php

Gráfico 4.2.: Distribución edad.*Pregunta 2 del cuestionario***Tabla 4.2.: Distribución de la muestra por edad.**

<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Hasta 29 años</i>	2	0,8
<i>Entre 30 y 39 años</i>	71	27,5
<i>Entre 40 y 49 años</i>	124	48,1
<i>Entre 50 y 65 años</i>	61	23,6
<i>Total</i>	258	100,0

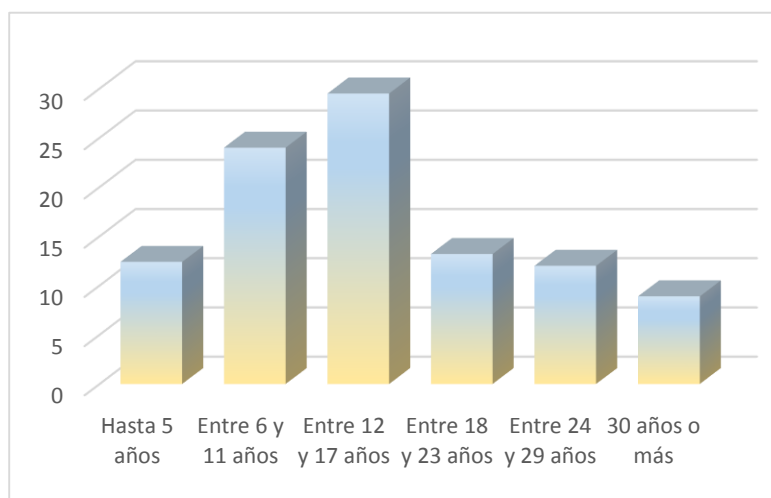
*Pregunta 2 del cuestionario***Gráfico 4.3.: Experiencia docente.***Pregunta 3 del cuestionario*

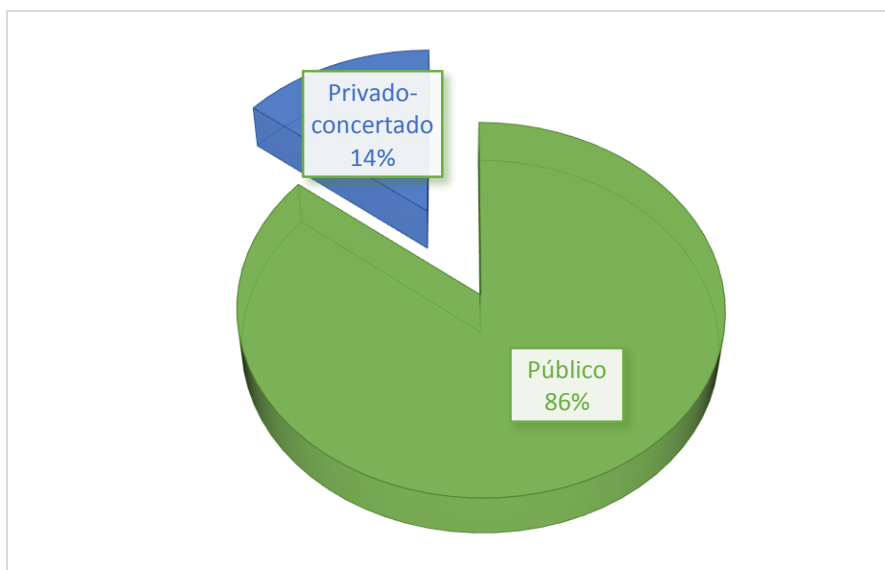
Tabla 4.3.: Distribución de la muestra en función de la experiencia docente.

<i>Experiencia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Hasta 5 años</i>	32	12,4
<i>Entre 6 y 11 años</i>	62	24,0
<i>Entre 12 y 17 años</i>	76	29,5
<i>Entre 18 y 23 años</i>	34	13,2
<i>Entre 24 y 29 años</i>	31	12,0
<i>30 años o más</i>	23	8,9
<i>Total</i>	258	100,0

Pregunta 3 del cuestionario

No obstante, podemos comprobar que el profesorado de la especialidad, aunque relativamente joven, cuenta con un considerable bagaje ya que la franja de experiencia docente acumulada, más habitual, se sitúa entre los 6 y 23 años. Esto puede ser un factor positivo ya que el efecto experiencia acumulado puede hacer que mejoren las estrategias aplicadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, es posible aprovechar esa juventud en aras de una mayor proactividad al diseñar e implantar estrategias docentes.

Con respecto al tipo de centro en el que imparten docencia, la gran mayoría de los encuestados forman parte de la plantilla de los institutos públicos de educación secundaria. Hecho bastante lógico si tenemos en cuenta la diferencia numérica existente en Andalucía entre ambos tipos de centros.

Gráfico 4.4.: Tipo de centro.*Pregunta 4 del cuestionario***Tabla 4.4.: Distribución de la muestra por tipo de centro.**

<i>Tipo Centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Público</i>	221	85,7
<i>Privado-concertado</i>	37	14,3
<i>Total</i>	258	100,0

Pregunta 4 del cuestionario

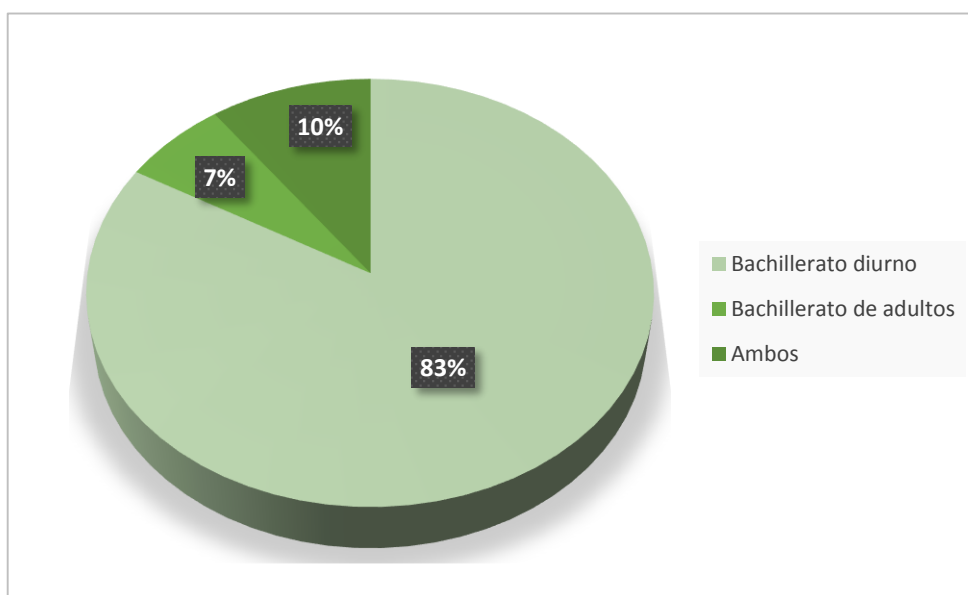
Además, la gran mayoría imparte docencia en el bachillerato diurno, o bien comparten horario de mañana y tarde ejerciendo sus labores docentes, también, en el régimen de adultos. Sólo un pequeño porcentaje de la muestra (6,6%) da únicamente a adultos, algo que resulta bastante lógico debido al reducido número de centros dedicados en exclusiva a esta enseñanza.

Gráfico 4.5.: Distribución por tipo docencia.

<i>Tipo de docencia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Bachillerato diurno</i>	215	83,3
<i>Bachillerato de adultos</i>	17	6,6
<i>Ambos</i>	26	10,1
<i>Total</i>	258	100,0

Pregunta 5 del cuestionario

Tabla 4.5.: Distribución de la muestra por tipo de docencia.



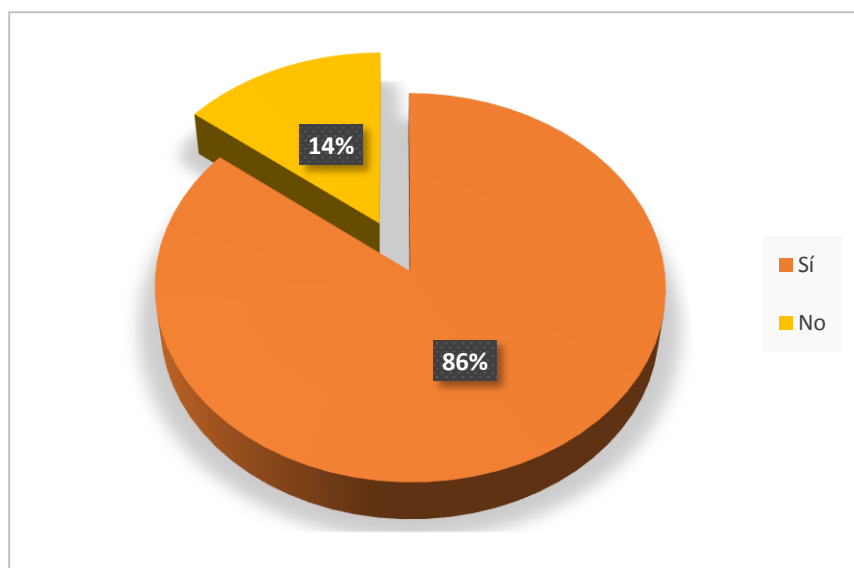
Pregunta 5 del cuestionario

4.6.1. Análisis descriptivo de las características de la especialidad

Creemos que es necesario analizar la situación del profesorado de la especialidad de Economía, no sólo porque es el objeto de estudio de nuestra investigación, sino también debido a que el perfil y las características del mismo pueden ser claves para la enseñanza y perspectiva que se le dé a la materia a la hora de impartirla y la formación final que adquiera nuestro alumnado.

Con respecto a las características del profesorado que imparte las materias de Economía y Economía de la Empresa en bachillerato, como era de esperar, en su gran mayoría pertenecen a la especialidad de Economía que es la que acreditada para ello. No obstante, hay un 14,3% de profesores no especialistas que están impartiendo estas materias en sus centros, porcentaje que se reduce aún más si tenemos en cuenta que hay un 5,5% del total que pertenecen a especialidades afines (Administración de Empresas y Administración y Gestión), pero que forman parte de las plantillas de profesorado que imparten docencia en los Ciclos Formativos. Por tanto, podríamos afirmar que el 91,2% de los profesores que imparten estas materias son especialistas. Otras especialidades a las que se les suele asignar estas materias son al profesorado de Geografía e Historia y a los de Matemáticas. Siendo, además, a estos departamentos a los que suele estar adscrito el profesorado de Economía ya que, en muchos centros, no existe un departamento específico de la especialidad.

Gráfico 4.6.: Distribución en función de la pertenencia a la especialidad.



Pregunta 6 del cuestionario

Tabla 4.6.: Pertenencia a la especialidad de Economía.

<i>Especialista</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Sí</i>	221	85,7
<i>No</i>	37	14,3
<i>Total</i>	258	100,0

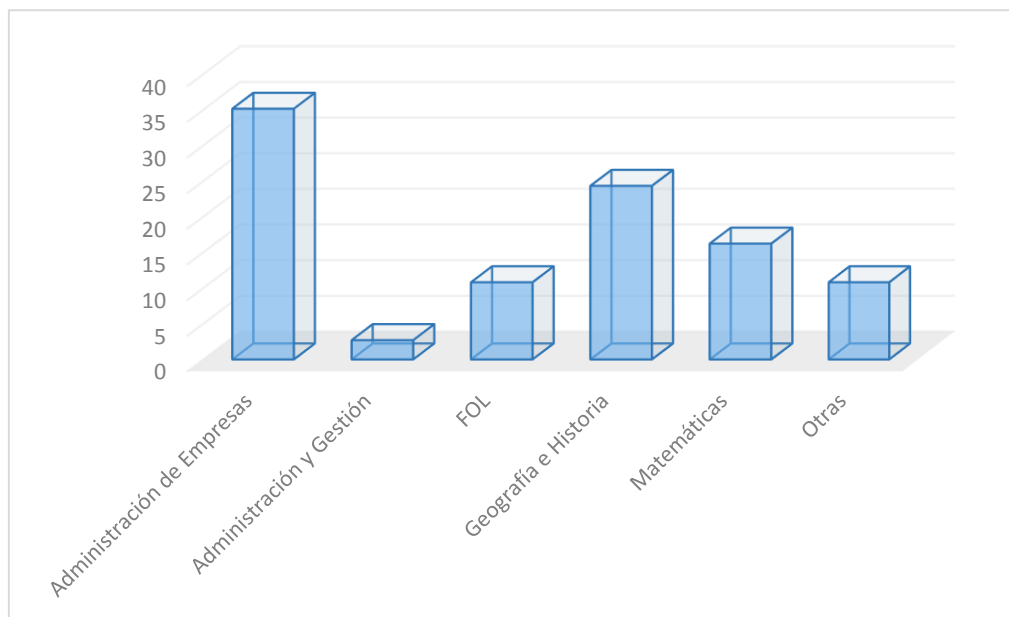
Pregunta 6 del cuestionario

Tabla 4.7.: Distribución de la muestra en función de las diferentes especialidades.

<i>Especialidades</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Administración de Empresas</i>	13	35,14
<i>Administración y Gestión</i>	1	2,70
<i>FOL</i>	4	10,81
<i>Geografía e Historia</i>	9	24,32
<i>Matemáticas</i>	6	16,22
<i>Otras</i>	4	10,81
<i>Total</i>	37	100,0

Pregunta 6 del cuestionario

Gráfico 4.7.: Profesorado de diferentes especialidades que imparten la materia.

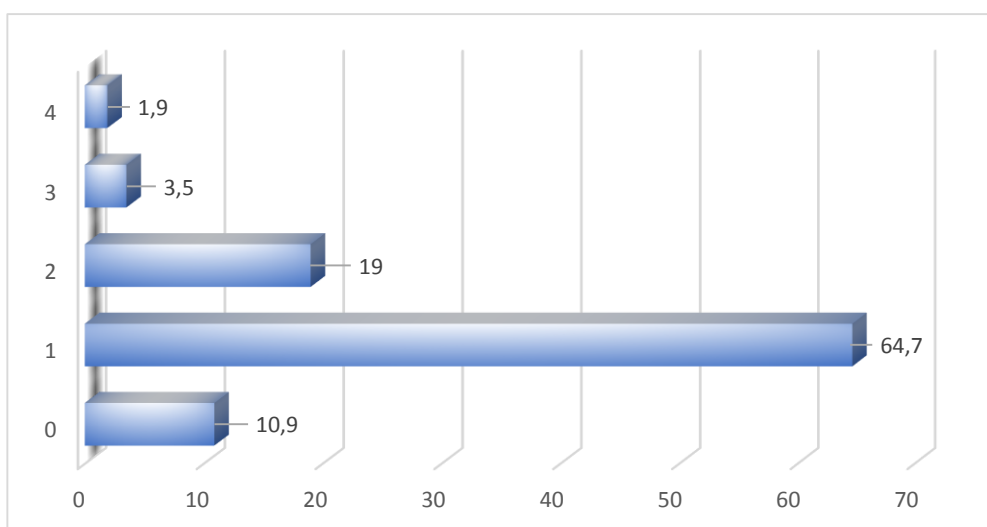


Pregunta 6 del cuestionario

Si Hablamos del número de profesores de la especialidad en cada centro, podemos comprobar cómo, en términos generales, lo normal es que haya un único especialista debido a que son materias sólo impartidas, por ahora, en bachillerato. Esto se puede comprobar mediante la media aritmética cuyo valor se sitúa en el 1,21. Además, como veremos más adelante, en muchas ocasiones tienen que completar su horario con diversas materias de otras especialidades.

No obstante, debido a los cambios introducidos por el Gobierno Andaluz durante este curso, de introducción parcial de la LOMCE, y que no sabemos en que quedará finalmente, la plantilla de profesores de Economía se ha visto ligeramente beneficiada, llegando incluso a aumentar, en algún centro, el número de miembros. No obstante, por ahora es algo provisional y, teniendo en cuenta que con la nueva ley se prevén nuevas materias en la secundaria obligatoria, se espera que en el futuro aumenten las plantillas o, al menos, este profesorado no tenga que completar con materias que, en muchos de los casos no son afines.

Gráfico 4.8.: Número de especialistas en cada centro.



Pregunta 7 del cuestionario

Tabla 4.8.: Distribución por número de especialistas y media aritmética.

<i>Número de especialistas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
0	28	10,9
1	167	64,7
2	49	19,0
3	9	3,5
4	5	1,9
Total	258	100,0

Pregunta 7 del cuestionario

Media	1,21
Mínimo	0
Máximo	4

Como se puede observar de la tabla anterior, sólo el 24,4% de los encuestados respondieron que en su centro había más de un especialista, con respecto a este porcentaje, debemos tener en cuenta que algunas de las encuestas recibidas son los diferentes profesores del mismo centro por lo que, si se analizara en función al número de centros, ese porcentaje todavía podría ser algo menor. Además, debemos señalar que, en otras ocasiones, pertenecen a centros donde por la mañana hay un especialista y por la tarde, en el régimen de adultos, hay otro.

No obstante, lo que más nos interesa para nuestro estudio es cómo se organiza la docencia de la Economía de la Empresa en segundo de Bachillerato. Como era de esperar, la mayoría manifiesta que o bien uno sólo es el que se encarga de dar la materia en el curso o los cursos que haya de Economía de la Empresa, o que los diferentes profesores dan la materia, pero están continuamente coordinándose. Solamente un 24,7% manifiesta que cada uno sigue su ritmo y no se coordinan.

Tabla 4.9.: Distribución de la muestra atendiendo a la coordinación del profesorado.

<i>Número de especialistas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Sólo uno da la materia de Economía de la Empresa</i>	28	38,3
<i>Ambos damos la materia de Economía de la Empresa, pero seguimos diferentes ritmos (preferimos no coordinarnos)</i>	18	24,7
<i>Ambos damos la materia de Economía de la Empresa y nos coordinamos continuamente</i>	27	37,0
Total	73	100,0

Pregunta 8 del cuestionario

Tras una primera impresión, podríamos pensar que el profesorado que ha manifestado preferir no coordinarse son aquellos que imparte clase en regímenes de enseñanza diferentes, esto es, adultos y diurno. No obstante, tras analizar las dos variables de forma conjunta, es decir, dónde imparten docencia y si se coordinan o no, vemos que el hecho de dar en diurno, nocturno o en ambos no afecta a que se pueda llevar un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado que imparte al mismo nivel una misma materia. Pese a todo, también hay docentes que prefieren no coordinarse entre ellos aunque den en el mismo curso.

Tabla 4.10.: Relación entre régimen de enseñanza y coordinación del profesorado.

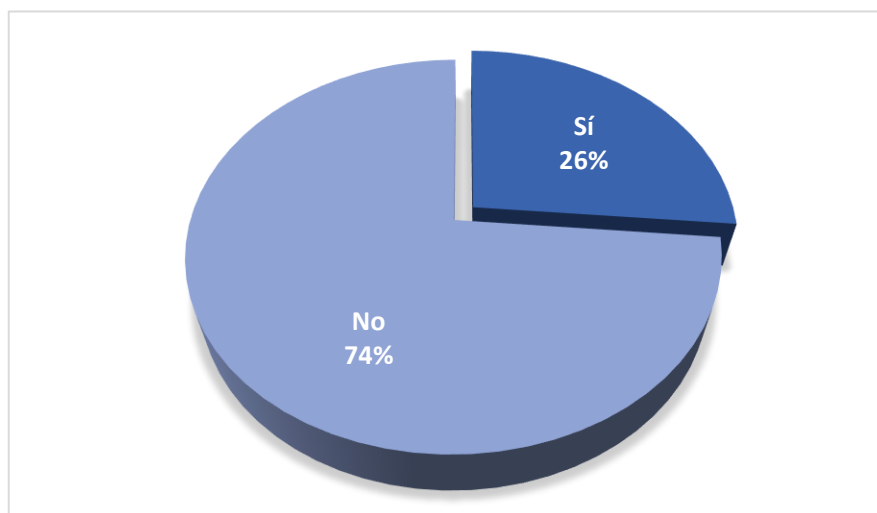
		Imparte docencia en			Total
		<i>Bachillerato diurno</i>	<i>Bachillerato de adultos</i>	<i>Ambos</i>	
En caso de ser más de	<i>Sólo uno da la materia de Economía de la Empresa</i>	25	1	2	28
	<i>Ambos damos la materia de Economía de la Empresa, pero seguimos diferentes ritmos (preferimos no coordinarnos)</i>	9	5	4	18
	<i>Ambos damos la materia de Economía de la Empresa y nos coordinamos continuamente</i>	13	7	7	27
Total		47	13	13	73

Preguntas 5 y 8 del cuestionario

Un aspecto muy significativo que refleja la situación del profesorado y, por ende, de la materia en los centros es la no existencia de un departamento específico de la especialidad estando, la mayoría de las veces, adscritos a otros como Historia o Matemáticas y, en el mejor de los casos, al de Formación y Orientación Laboral (FOL) o a los de Ciclos Formativos de familias profesionales afines a nuestra materia. Este aspecto es importante ya que, en muchas ocasiones, esto conlleva a que tengamos que impartir materias que no son de nuestra especialidad o, lo que es aún peor, que profesores no especialistas y sin formación para ellos impartan la Economía y la Economía de la Empresa.

Del total de encuestados, el 73,6% manifiesta que en su centro no existe un Departamento específico como tal. De ellos, casi la mitad pertenecen al de Geografía e Historia, el 20,5% al de Formación y Orientación Laboral y casi el 15% al de matemáticas.

Gráfico 4.9.: Existencia del departamento de Economía.



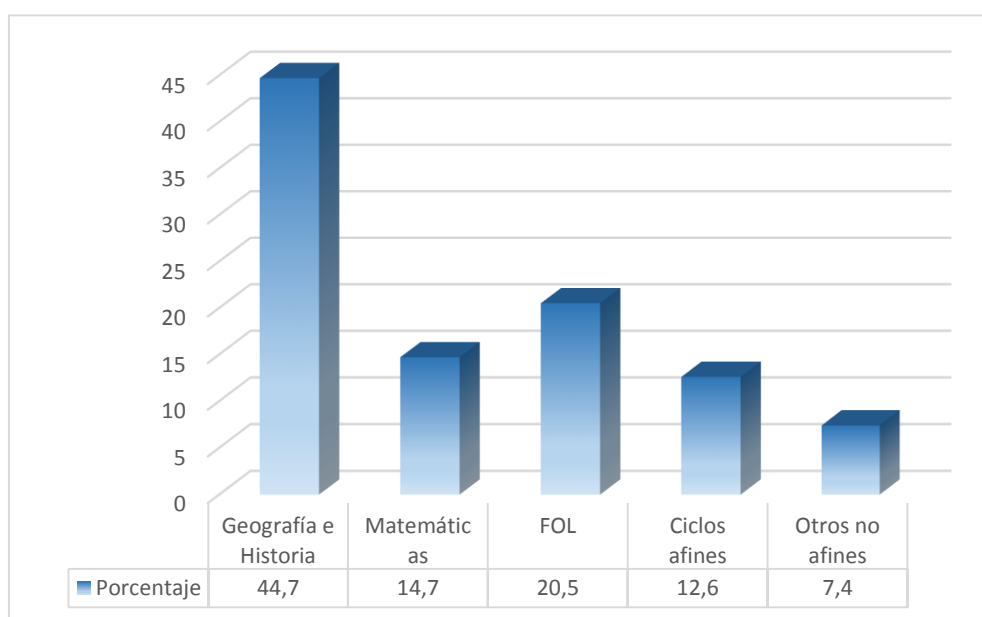
Pregunta 9 del cuestionario

Tabla 4.12.: Distribución de la muestra en función al departamento de pertenencia.

<i>Departamento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Geografía e Historia</i>	85	44,7
<i>Matemáticas</i>	28	14,7
<i>FOL</i>	39	20,5
<i>Ciclos afines</i>	24	12,6
<i>Otros no afines</i>	14	7,4
Total	258	100,0

Pregunta 9 del cuestionario

Como se puede apreciar, según el centro, el profesorado de nuestra especialidad se ve abocado a pertenecer a un departamento u otro sin un criterio fijo. Llegando incluso a pertenecer a departamentos como Tecnología, Informática, Ciencias,... lo que, en un momento dado, puede desembocar, como ya hemos puesto de manifiesto, en que haya docentes dando especialidades en las que no se encuentren cómodos repercutiendo en la calidad de la enseñanza del alumnado.

Gráfico 4.10.: Departamentos a los que está adscrito el profesorado de Economía.*Pregunta 9 del cuestionario*

A colación con lo anterior, nos encontramos con que el profesorado de Economía, en muchas ocasiones, tiene que completar con otras materias para completar el horario. En el mejor de los casos con materias relacionadas con la especialidad como FOL o bien con materias de Ciclos Formativos de Administración, Comercio, Administrativo, etc. En otras ocasiones, tienen que completar con una gran variedad de materias que, en muchas ocasiones, nada tienen que ver con la especialidad como: Alternativas, Matemáticas, Sociales, refuerzos, Plásticas, Inglés, Geografía, Educación física, Proyectos Integrados, Ciudadanía, Cambios Sociales, Ámbito Socio-lingüístico, Historia del Arte, Informática, Tecnología, ...

De igual forma nos encontramos con el caso contrario, como ya vimos con el gráfico y la tabla 4.6, docentes de otras especialidades que completan su horario con nuestras materias al no haber profesor de la especialidad en sus centros o bien existir demasiadas horas no asumibles por un solo profesor. De todas formas, en el mejor de los casos, son profesores de Ciclos Formativos relacionados con la especialidad por lo que tienen la formación suficiente para impartir estas materias, aunque también nos hemos encontrado, como se refleja en la tabla 4.12, a profesorado de otras especialidades que se ven obligados a impartirlas sin tener, en ocasiones, una formación adecuada para ello. Entre ellos nos encontramos con profesores de Matemáticas, Historia, Física y Química, Filología,...

A pesar de todo, algo más del 50% de los encuestados sólo imparte las materias de la especialidad o afines y sólo el 33,7% tiene que completar con otras materias distintas a la especialidad. Como ya hemos señalado anteriormente, hay un 14% del profesorado que imparte las materias de Economía y/o Economía de la Empresa sin ser de la especialidad. No obstante, aproximadamente la mitad de ellos (18 encuestados) son

profesores de los ciclos relacionados con la especialidad, es decir, Administración de Empresas o FOL por lo que podríamos considerar que casi el 50% de los que completan su horario con nuestras asignaturas estarían capacitados para impartirlas con una total garantía de calidad.

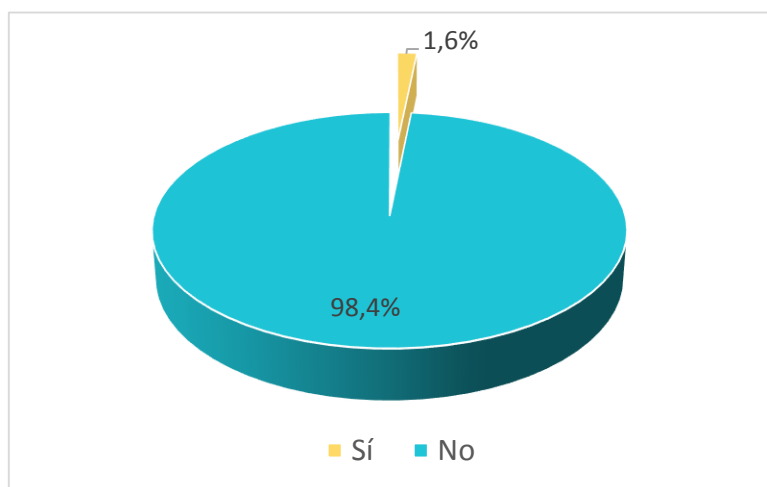
Tabla 4.13.: Distribución de la muestra en función de las materias que imparte.

<i>Departamento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>No, sólo imparto las de mi especialidad o afines</i>	134	51,9
<i>Si, completo con materias de otras especialidades</i>	87	33,7
<i>Completo la mía con las de Economía</i>	37	14,3
Total	258	100,0

Pregunta 10 del cuestionario

Un dato realmente significativo es que, a pesar de que muchos profesores se ven obligados a completar con otras materias, en casi ningún centro se imparte la optativa de Fundamentos de Administración y Gestión de segundo curso de Bachillerato tal y como se refleja en el gráfico.

Gráfico 4.11.: ¿Se imparte en su centro Fundamentos de Administración y Gestión?



Pregunta 11 del cuestionario

4.7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez descrita la muestra y las características del profesorado de Economía, vamos a analizar en detalle los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Con ellos pretendemos averiguar aspectos, hasta ahora desconocidos, sobre la Inteligencia Competitiva aplicada al ámbito de la docencia de la materia de Economía de la Empresa en 2º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Para ellos vamos a utilizar la estadística descriptiva mediante la distribución de frecuencias y gráficos, tanto para variables de forma individual como mediante tablas de contingencia entre varias variables que, por la relación entre ellas, pueda llevarnos a resultados significativos para nuestro estudio.

Además, realizaremos estudios de correlaciones para tratar de averiguar posibles relaciones de dependencia entre aquellas variables que constituyen el núcleo central de nuestra investigación.

Uno de los interrogantes, que nos planteamos a la hora de diseñar nuestro estudio, fue que aspectos valoraba más el profesorado que impartía la materia de Economía de la Empresa a la hora de planificar y desarrollar los contenidos de la materia. Para ello, se le pidió que estableciera un orden, de acuerdo a la importancia asignada, entre las cinco premisas siguientes:

- Prueba de Acceso a la Universidad.
- Que el alumnado tenga una visión completa de la materia.
- Que adquiriera conocimientos estratégicos y valiosos.
- Que fomente el aprendizaje colaborativo.

- Que los prepare para la vida laboral y activa.

Si tenemos en cuenta la ordenación establecida, por cada uno de los encuestados, atendiendo a cuál ha sido la variable que han señalado como más importante nos encontramos que, actualmente, lo que más preocupa al profesorado de la materia es la Prueba de Acceso a la Universidad, que acumula entre los que la sitúan en el primer o segundo lugar casi el 65%, seguido de que el alumnado tenga una visión completa de la materia que atesora entre los dos primeros puestos el 58,5%.

Con respecto a las otras 3 variables, la siguiente en importancia, si atendemos a las veces que ha sido señalada como la más importante, estaría que fomente el aprendizaje colaborativo seguido de que los prepare para la vida laboral y activa. El último lugar estaría ocupado por que adquieran conocimientos estratégicos y valiosos.

Tabla 4.14.: Importancia asignada a cada premisa a la hora de programar.

<i>Departamento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)</i>	123	47,7
<i>Que el alumnado tenga una visión completa de la materia</i>	63	24,4
<i>Que adquieran conocimientos estratégicos y valiosos</i>	14	5,4
<i>Que fomente el aprendizaje colaborativo</i>	32	12,4
<i>Que los prepare para la vida laboral y activa</i>	26	10,1
<i>Total</i>	258	100,0

Pregunta 12 del cuestionario

Sin embargo, si realizamos una comparación global de estas tres variables analizando el porcentaje acumulado, entre el primer y segundo puesto e incluso el tercero de cada una de ellas, debemos otorgarle el tercer puesto a que el alumno adquiera conocimientos estratégicos y valiosos, ya que acumula un 30,6% entre el primer y segundo puesto, y el 65,9% entre los tres primeros, frente el 24,8% para los dos primeros

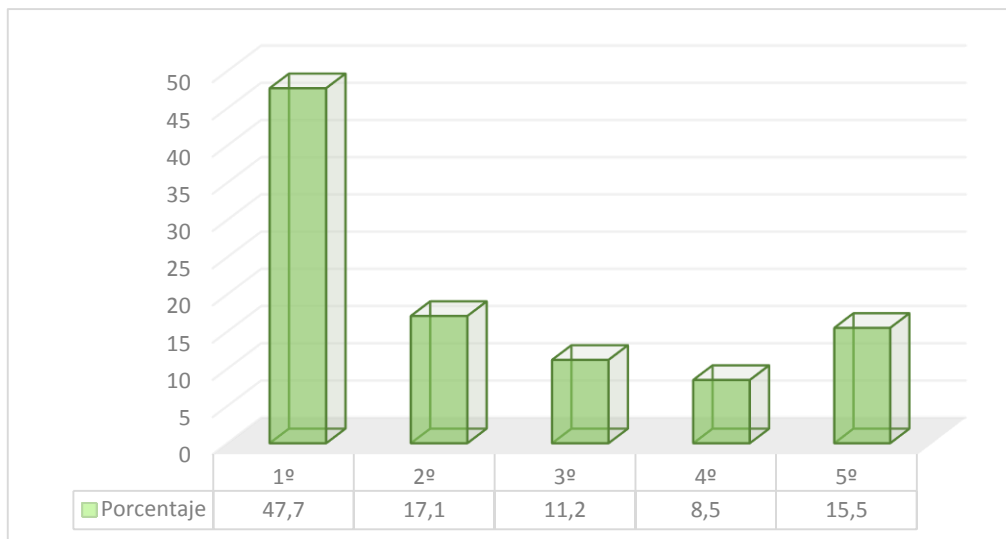
puestos, el 50,4% si incluimos el tercero, correspondiente a que los prepare para la vida laboral y activa; y el 20,9% correspondiente al primer y segundo lugar otorgado a que fomente el aprendizaje colaborativo y que sólo llegaría al 33,7% sumando los tres primeros puestos.

En consecuencia, podemos afirmar que el profesorado de nuestra materia sigue estando muy mediatizado por la PAU y el desarrollo completo de los temarios, en gran parte motivado por la estructura de nuestro Sistema Educativo que sigue teniendo una visión claramente propedéutica del último curso de bachillerato. En el que la Prueba de Acceso a la Universidad marca el camino a seguir durante todo el curso. Así mismo nos lo han manifestado muchos compañeros en las observaciones del cuestionario.

A pesar de todo, nos congratula que la adquisición de conocimientos estratégicos y valiosos, tan necesarios en la Sociedad del Conocimiento actual donde el entorno es tan cambiante e impera una economía cada vez más global y competitiva; ocupe, al menos, el tercer puesto. Y esperamos, que el futuro de la educación vaya encaminado a una enseñanza donde se deje de dar tanto valor a contenidos memorístico y más al desarrollo de destrezas útiles, entre las que se encuentra la búsqueda, selección e interpretación de información estratégica y que, con el apoyo de las TIC, posibilite a nuestros jóvenes ser competitivos en la sociedad del siglo XXI.

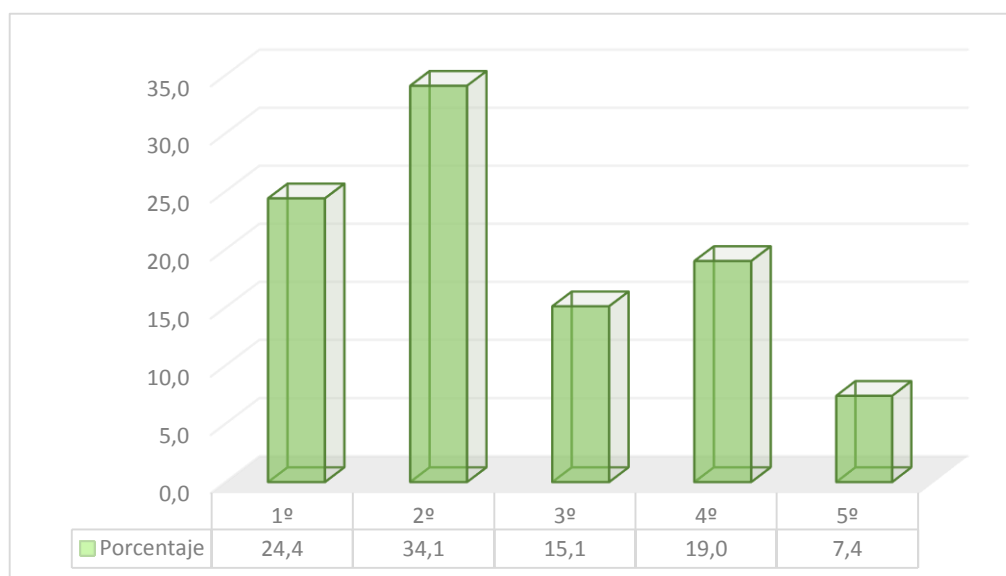
A continuación, podemos ver de forma gráfica los resultados individuales de cada una de las variables en función de la ordenación asignada por cada encuestado.

Gráfico 4.12.: Orden de importancia asignada a la Prueba de Acceso a la Universidad.



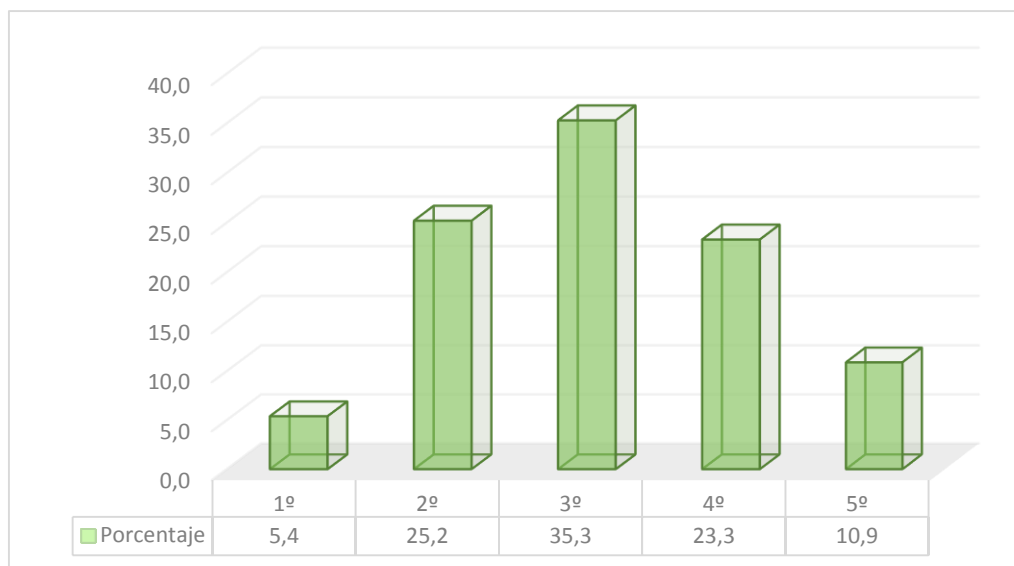
Pregunta 12 del cuestionario

Gráfico 4.13.: Orden de importancia asignada a que el alumnado tenga una visión completa de la materia.



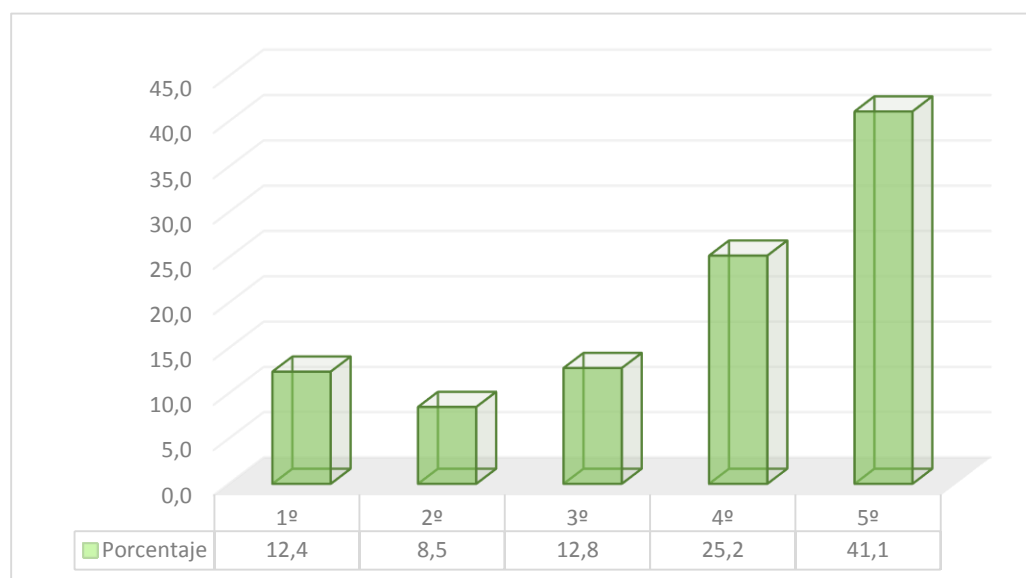
Pregunta 12 del cuestionario

Gráfico 4.14.: Orden de importancia asignada a que el alumnado adquiriera conocimientos estratégicos.



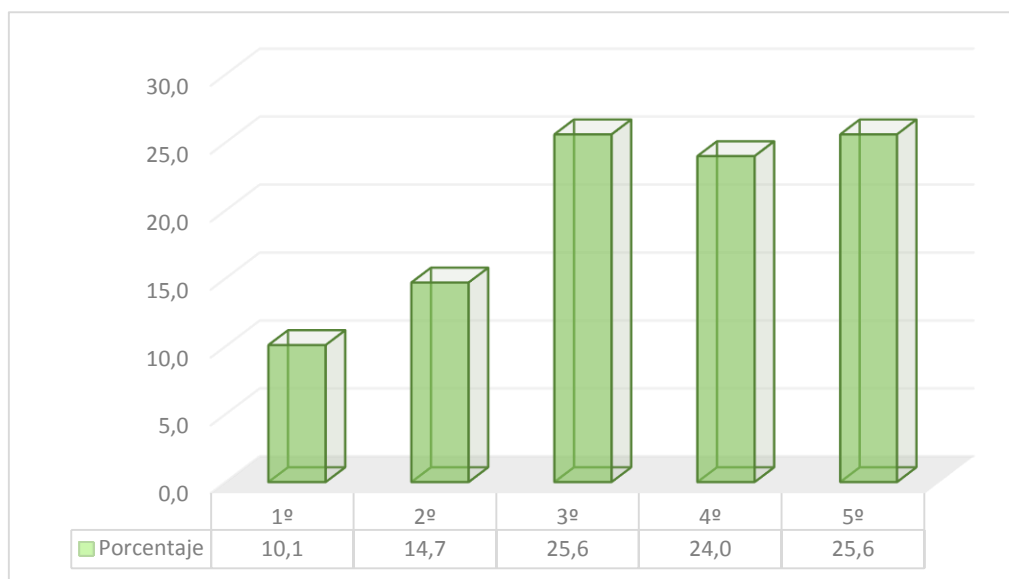
Pregunta 12 del cuestionario

Gráfico 4.15.: Orden de importancia asignada a que fomente el aprendizaje colaborativo.



Pregunta 12 del cuestionario

Gráfico 4.16.: Orden de importancia asignada a que los prepare para la vida laboral y activa.



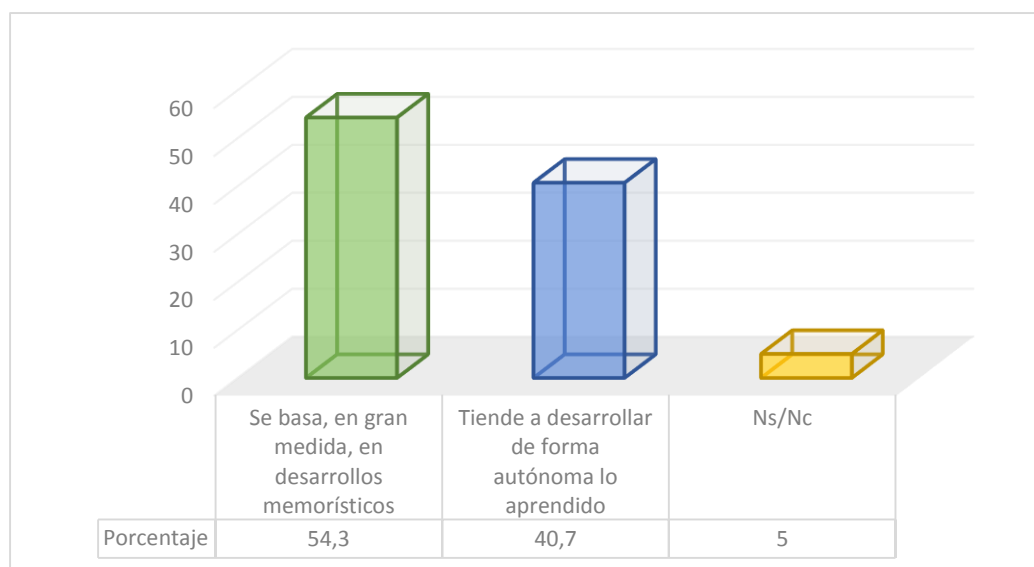
Pregunta 12 del cuestionario

Otro aspecto que quisimos averiguar fue la visión que tiene el profesorado sobre la forma de aprender de sus alumnos. Nos hemos encontrado que más de la mitad de los encuestados (54,3%) opinan que el aprendizaje del alumnado se basa, sobre todo, en desarrollos memorísticos. Frente a ellos, el 40,7% opina, sin embargo, que tienden a desarrollar de forma autónoma lo aprendido. Por último, nos encontramos con un 5% que no tiene ninguna opinión clara al respecto.

Analizando estos resultados, podemos señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje está empezando a cambiar. Y que, por tanto, ya no nos centramos tanto en que nuestro alumnado reproduzca de forma literal un contenido que ha memorizado. No obstante, todavía tenemos un largo sendero por delante no exento de obstáculos que superar y, de este modo, conseguir despertar en el alumnado el deseo de aprender y desarrollar, en ellos, las destrezas necesarias para aprender por sí mismos y para realizar

un uso eficiente y eficaz de la información y, así conseguir, poco a poco, abandonar la acumulación memorística de contenidos que se olvidan tras la realización del examen.

Gráfico 4.17.: Proceso de aprendizaje del alumnado.



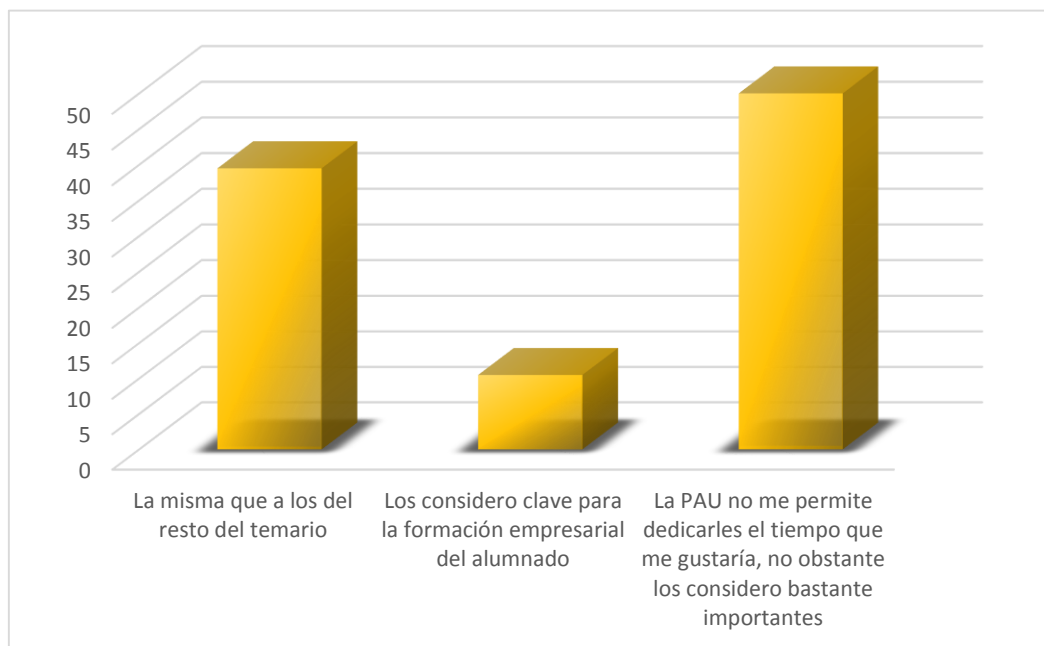
Pregunta 13 del cuestionario

Dentro del extenso y variado currículo de la Economía de la Empresa se incluyen contenidos de Dirección Estratégica como son la estrategia, niveles de estrategia, estrategias competitivas, estudio del entorno, análisis DAFO, la toma de decisiones, la planificación estratégica, estrategias de crecimiento... Una de nuestras inquietudes ha sido descubrir que tratamiento se le da a estos contenidos a la hora de planificar e impartir la materia.

A pesar de que el resultado obtenido deja patente que no se le otorga la importancia requerida a estos contenidos, los resultados han sido los esperados y, más aún, si tenemos en cuenta la pauta de respuesta obtenida en la pregunta 12 del cuestionario donde quedaba patente la importancia que, hoy día, se le sigue dando a la PAU.

La mitad de los encuestados han manifestado que, aunque considera estos contenidos muy importantes, la PAU no les permite dedicarle el tiempo que requeriría. Por otra parte, tenemos un 39,5% que consideran que estos contenidos tienen la misma importancia que el resto del temario, y sólo el 10,5% los considera clave para la formación empresarial del alumnado. Dato, este último, bastante desesperanzador si tenemos en cuenta que la sociedad de hoy en día demanda, cada vez más, un perfil de trabajadores, emprendedores y empresarios que sepan adaptarse y reaccionar frente a los cambios del entorno, que sean capaces de aplicar estrategias competitivas y que puedan competir en un entorno global, donde obtener la información necesaria en el momento oportuno y el conocimiento se convierten en los recursos estratégicos por excelencia.

Gráfico 4.18.: Importancia asignada a los contenidos de Dirección Estratégica.



Pregunta 14 del cuestionario

Tabla 4.15.: Distribución de la muestra en función de la importancia asignada a los contenidos de Dirección Estratégica.

<i>Departamento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>La misma que a los del resto del temario</i>	102	39,5
<i>Los considero clave para la formación empresarial del alumnado</i>	27	10,5
<i>La PAU no me permite dedicarles el tiempo que me gustaría, no obstante los considero bastante importantes</i>	129	50,0
<i>Total</i>	258	100,0

Pregunta 14 del cuestionario

Tal y como hemos señalado anteriormente, no nos ha sorprendido que la mitad de los encuestados hayan manifestado que, aunque reconozcan su importancia, no les pueden dedicar el tiempo que requerirían debido a la PAU. De hecho, al analizar la correlación entre esta variable y las de la pregunta 12, que ordenaba la importancia asignada a cada ítem con respecto a la planificación y contenidos de la materia, hemos podido comprobar que existe cierto grado de dependencia entre la importancia dada a la PAU y aquellos que manifiestan no poder dedicarle el tiempo necesario a dichos contenidos como consecuencia de la misma. De esta forma, podemos rechazar, por tanto, la hipótesis nula de independencia de ambas variables y afirmar que existe correlación, aunque no muy fuerte, entre ellas. Sin embargo, con respecto a los otros cuatro ítems de la pregunta 12, si podemos afirmar que no existe ningún tipo de correlación entre ellas ya que se acepta, en todos los casos, la hipótesis nula de independencia entre dichas variables.

Tabla 4.16.: Correlaciones de Spearman entre la importancia de los contenidos de Dirección Estratégica y los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de planificar y desarrollar los contenidos de la Economía de la Empresa.

<i>Importancia dada a los contenidos de la Dirección Estratégica</i>		
<i>Prueba de Acceso a la Universidad</i>	Coeficiente de correlación	- 0,181**
	Sig. (bilateral)	0,004
Que el alumnado tenga una visión completa de la materia	Coeficiente de correlación	0,100
	Sig. (bilateral)	0,108
Que adquieran conocimientos estratégicos y valiosos	Coeficiente de correlación	- 0,01
	Sig. (bilateral)	0,987
Que fomente el aprendizaje colaborativo	Coeficiente de correlación	0,090
	Sig. (bilateral)	0,149
Que los prepare para la vida laboral y activa	Coeficiente de correlación	- 0,024
	Sig. (bilateral)	0,699

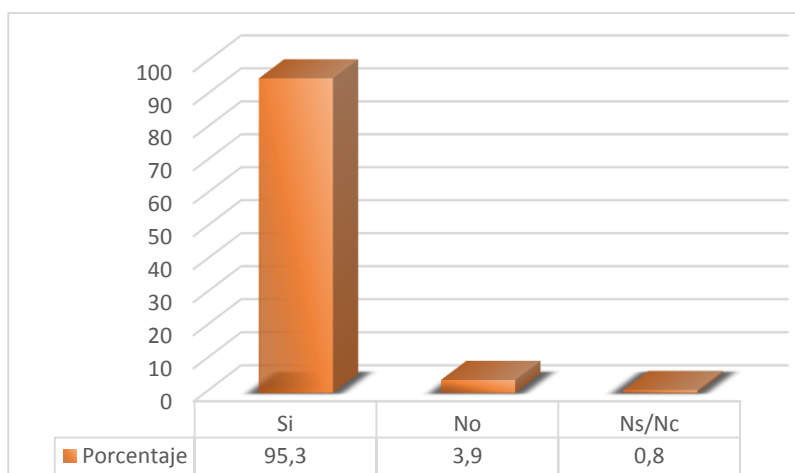
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Preguntas 12 y 14 del cuestionario

Otra variable fundamental para nuestro estudio, por ser una herramienta fundamental al servicio de la información y el conocimiento, tanto desde el punto de vista de la enseñanza en general como desde nuestra materia en particular y dentro del marco del desarrollo de la competencia digital, son las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Debido a ello, se estimó necesario preguntar si consideraban las TIC importantes para su labor docente y si las usaban como herramienta para impartir la materia de Economía de la Empresa.

La gran mayoría de los encuestados consideran importante las TIC para su labor docente (95,3%) y sólo un 3,9% ha respondido que no las considera importantes.

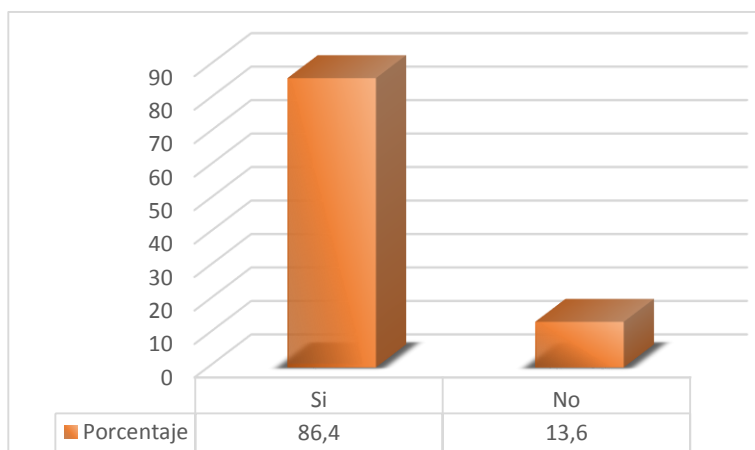
Gráfico 4.19.: Importancia de las TIC para la labor docente.



Pregunta 15 del cuestionario

Con respecto a si usan estas tecnologías para su labor docente también nos encontramos una gran mayoría de encuestados que afirma que sí las usan, aunque podemos observar que baja un poco el porcentaje con respecto a la pregunta anterior.

Gráfico 4.20.: Uso de las TIC en la docencia de la Economía de la Empresa.



Pregunta 16 del cuestionario

Si analizamos las dos variables de forma conjunta podemos observar como algunos de los encuestados, a pesar de que manifestaban considerar importantes estas tecnologías para la labor docente, en la siguiente pregunta han declarado no usarlas. Sin embargo, es necesario explicitar que, alguno de ellos, en el apartado de observaciones ha manifestado no usarlas por la falta de recursos en sus centros y la consiguiente dificultad que se les presentaba, por tanto, para introducirlas en su labor docente.

Tabla 4.17.: Relación entre la importancia y el uso de las TIC.

		Usa las TIC		Total
		Si	No	
Considera importante las TIC	Si	219	27	246
	No	2	8	10
	Ns/Nc	2	0	2
Total		223	35	258

Preguntas 15 y 16 del cuestionario

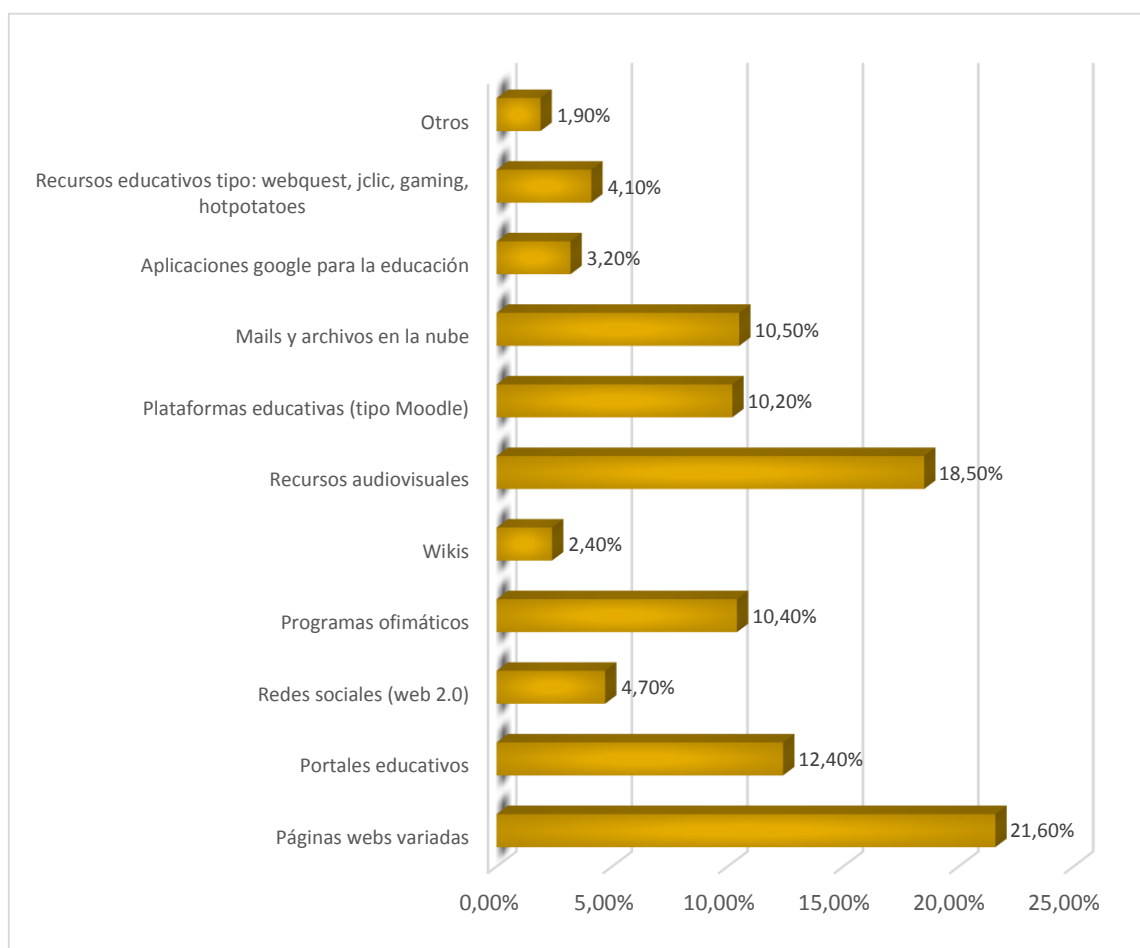
Tal y como esperábamos, el uso de las TIC si es algo muy extendido dentro del profesorado, ya que es una herramienta de apoyo fundamental para cualquier materia ya que permite conocer el entorno real y cercano del alumnado y aplicarlo a los conocimientos que adquiere en el aula, facilita obtener, contrastar, transmitir y utilizar la información, fomenta el aprendizaje colaborativo, permite el aprendizaje autónomo, contribuir a la gestión y transmisión del conocimiento, etc.

En consecuencia, a aquellos que afirmaron usar las TIC, también les preguntamos sobre los recursos que usan entre los que destacan páginas webs variadas, recursos audiovisuales, portales educativos, mail y archivos en la nube, programas ofimáticos y plataformas educativas (tipo Moodle). Como podemos comprobar, el profesorado de Economía de la Empresa usa una gran cantidad de recursos TIC como apoyo y

complemento para su docencia y, de esta forma, familiarizando al alumnado con ellas. Así mismo, me parece interesante destacar que en el apartado otros algunos profesores han manifestado poseer un blog propio de la asignatura.

A continuación se recoge, gráficamente, la distribución de los recursos TIC en función del porcentaje de respuesta dado a cada uno de ellos.

Gráfico 4.21.: Recursos TIC que utiliza.



Pregunta 17 del cuestionario

Otro aspecto fundamental para nuestro estudio es conocer la importancia que representa para el profesorado que el alumno sea capaz de utilizar diferentes fuentes de

información, el desarrollo de destrezas para discriminar entre informaciones valiosas o no, que utilicen la información para aprender por sí mismos y, así, adquieran y gestionen su conocimiento, que importancia tienen esos aspectos para los recursos humanos de la empresa y, por tanto, para el alumnado como futuros trabajadores y cómo valora que se fomente en los alumnos el espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades.

De forma general, podemos afirmar que el profesorado considera estos aspectos bastante importantes ya que cada una de las premisas supera el 4 de media. Por lo que, la gran mayoría de profesores valoran estas premisas como importantes y/o muy importantes para nuestro alumnado.

Tabla 4.18.: Valoración media de cada premisa.

	Media	Valor Mínimo	Valor Máximo
<i>¿Cómo valora que el alumno/a sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información?</i>	4,44	2	5
<i>¿Qué grado de importancia considera que tiene el desarrollo de destrezas para analizar, de forma crítica, si una información es valiosa o no?</i>	4,48	2	5
<i>¿Qué valor tiene para usted que el alumno/a sea capaz de usar esa información para aprender por sí mismo y que, de esa forma, adquiera y gestione su conocimiento?</i>	4,53	2	5
<i>¿Cómo considera estos aspectos para los recursos humanos de la empresa y, por tanto, para el alumnado como futuros trabajadores?</i>	4,45	2	5
<i>¿Qué opinión le merece fomentar en el alumnado el espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades?</i>	4,65	3	5

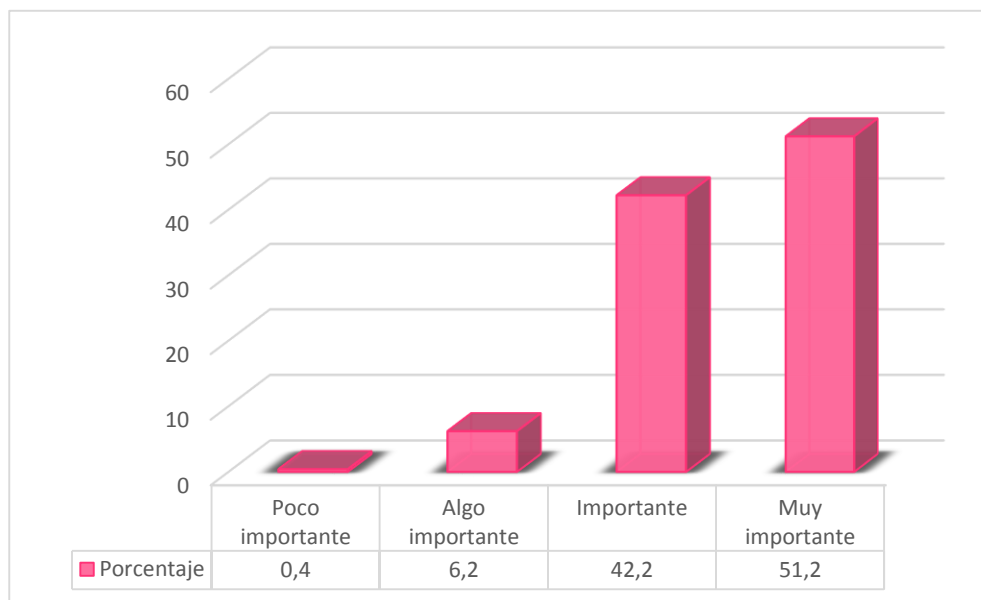
Pregunta 18 del cuestionario

Como podemos observar, la que presenta una mayor valoración es la relacionada con el fomento del espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar

decisiones y asumir responsabilidades con un 4,65 de media y una valoración mínima de 3, es decir, su escala de valoración ha sido de algo importante a muy importantes. Sin embargo, en las otras cuatro variables la valoración mínima ha sido poco importante.

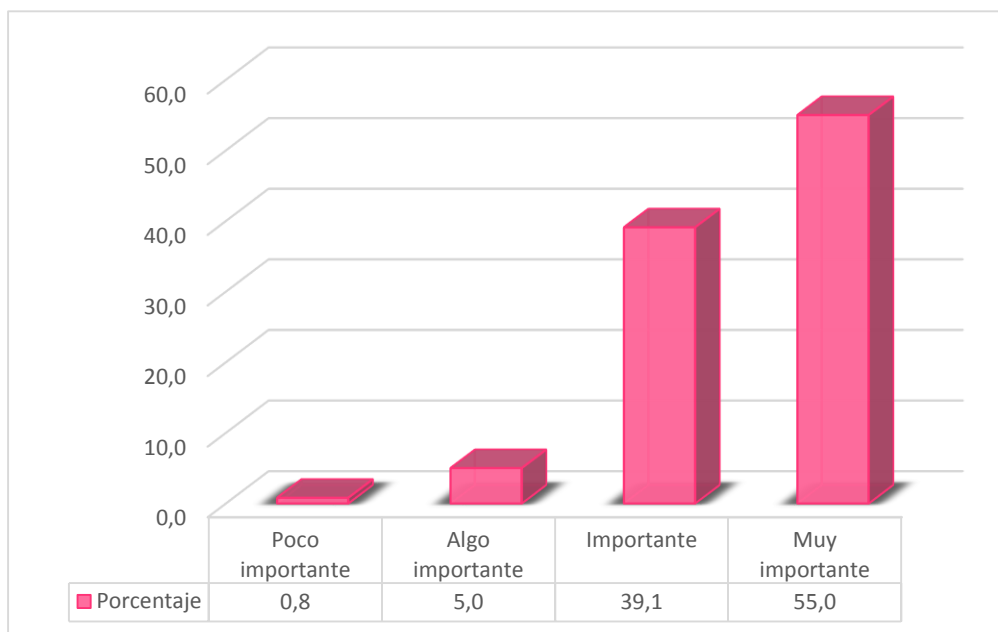
Cada una de las proposiciones tiene una pauta de respuesta muy parecida, tal y como se refleja en los diferentes gráficos y, además, podemos comprobar que el profesorado considera estos aspectos importantes o muy importantes para el alumnado.

Gráfico 4.22.: Que el alumno sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información.



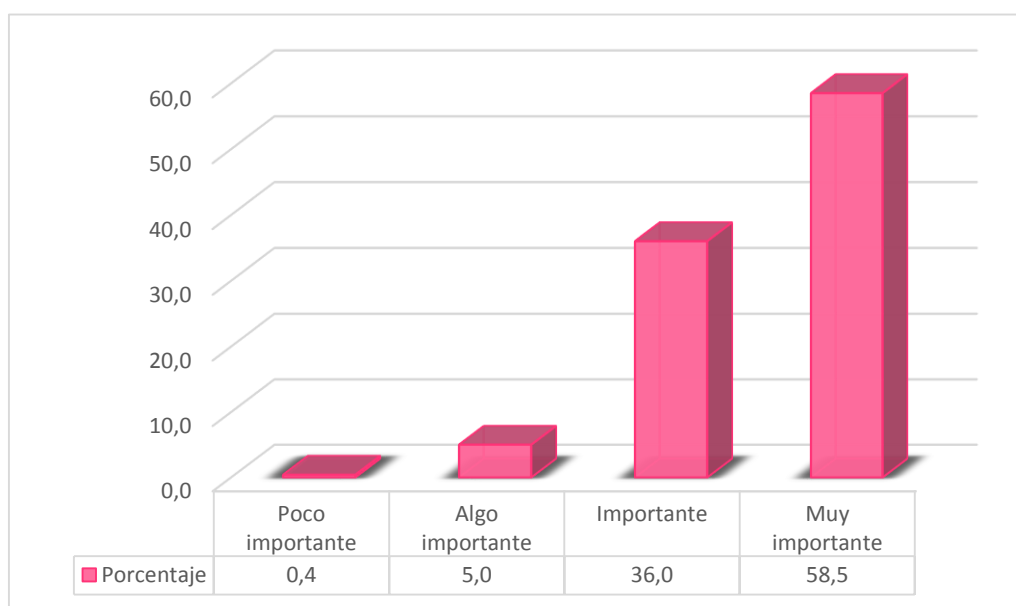
Pregunta 18 del cuestionario

Gráfico 4.23.: Importancia del desarrollo de destrezas para analizar, de forma crítica, si una información es valiosa o no.



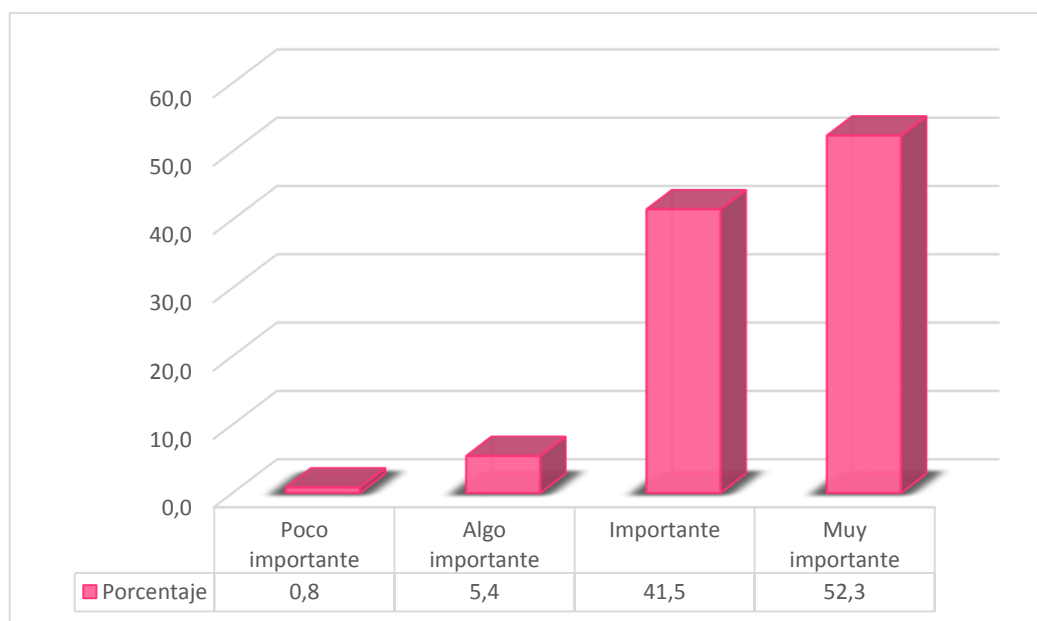
Pregunta 18 del cuestionario

Gráfico 4.24.: Que el alumno sea capaz de usar esa información para aprender por sí mismo y que, de esa forma, adquiera y gestione su conocimiento.



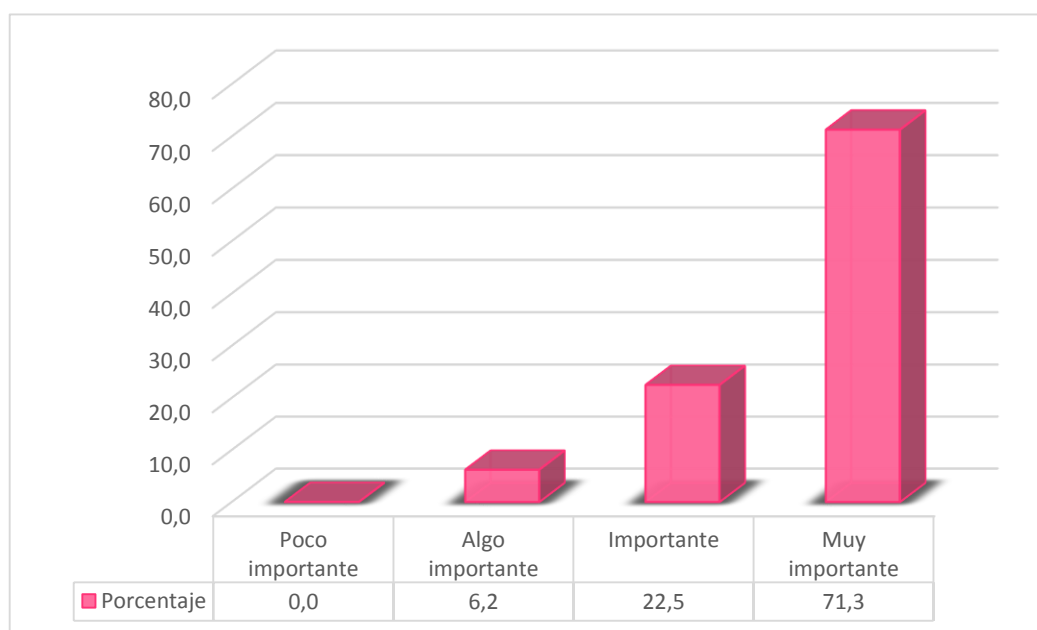
Pregunta 18 del cuestionario

Gráfico 4.25.: Importancia de estos estos aspectos para los recursos humanos de la empresa y, por tanto, para el alumnado como futuros trabajadores.



Pregunta 18 del cuestionario

Gráfico 4.26.: Fomento en el alumnado el espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades.



Pregunta 18 del cuestionario

Con respecto a esta pregunta del cuestionario, hemos encontrado que algunas de las premisas muestran ciertas relaciones de dependencia con las variables género y tipo de centro al que pertenecen. Sin embargo, la edad y los años de experiencia se muestran totalmente independientes con respecto a la valoración dada a las mismas. En relación al género muestra correlación positiva con la segunda y tercera proposición, por lo que se deduce que el hecho de ser mujer influye positivamente en la importancia asignada a que el alumnado desarrolle destrezas para analizar, de forma crítica, si la información es valiosa o no; al igual que también lo hace en que el alumno sea capaz de usar la información para aprender por sí mismos y que gestione su conocimiento.

En relación al tipo de centro, hemos detectado que al existir cierta correlación positiva entre esta variable y la importancia asignada al fomento del espíritu emprendedor, sentido crítico y capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades; se podría afirmar que los centros privados y concertados presentan una mayor tendencia a otorgarle a esta variable valoraciones más altas.

También hemos podido averiguar que existe una cierta correlación positiva entre la valoración dada a la PAU a la hora de programar y la importancia que, el profesorado, ha asignado a que el alumno sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información. Por tanto, podríamos afirmar que, al estar valoradas ambas variables en sentido inverso, mientras menor es la importancia que se le da a la PAU, con respecto a las demás, mayor es la importancia asignada a que el alumno sea capaz de manejar diferentes fuentes de información.

Pero, la relación de dependencia más destacable es la correlación negativa existente entre las siguientes dos variables: importancia que se le da a que los contenidos preparen al alumnado para la vida activa con la valoración que se le da a fomentar en

ellos el espíritu emprendedor, el sentido crítico y la toma de decisiones y asunción de responsabilidades. Al presentar estas dos variables una escala de valoración inversa la correlación es, lógicamente, negativa. Así, se refleja que mientras mayor es la importancia que el profesorado asigna a que la materia prepare a sus alumnos para la vida activa, mayor es también la importancia que se le da al fomento del espíritu emprendedor y la capacidad de tomar decisiones.

Por tanto, a pesar de la clara tendencia hacia la PAU que presenta gran parte del profesorado vemos que también hay un sector preocupado en la preparación de nuestros jóvenes para un futuro laboral competitivo donde memorizar un libro de texto no se concibe como una destreza competitiva. Junto a esto, también podemos afirmar que las profesoras presentan una mayor preocupación por que el alumnado desarrolle destrezas para analizar de forma crítica la información, para usarla en un aprendizaje autónomo y, de esta forma, gestionar su propio conocimiento.

Con respecto al resto de variables, no hemos encontrado ninguna dependencia adicional que nos muestre relaciones significativas entre las mismas.

Tabla 4.19.: Correlaciones de Spearman de la variable género con: la importancia del desarrollo de destrezas para analizar la información y la capacidad de aprender por sí mismos.

<i>Género</i>		
<i>¿Qué grado de importancia considera que tiene el desarrollo de destrezas para analizar, de forma crítica, si una información es valiosa o no?</i>	Coeficiente de correlación	0,126*
	Sig. (bilateral)	0,043
<i>¿Qué valor tiene para usted que el alumno/a sea capaz de usar esa información para aprender por sí mismo y que, de esa forma, adquiera y gestione su conocimiento?</i>	Coeficiente de correlación	0,226**
	Sig. (bilateral)	0,000

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Pregunta 1 e ítems 2 y 3 de la pregunta 18 del cuestionario

Tabla 4.20.: Correlaciones de Spearman de la variable tipo de centro con: el fomento del espíritu emprendedor y la capacidad de tomar decisiones.

<i>Tipo de centro</i>		
<i>¿Qué opinión le merece fomentar en el alumnado el espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades?</i>	Coeficiente de correlación	0,166**
	Sig. (bilateral)	0,007

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Pregunta 4 e ítem 5 de la pregunta 18 del cuestionario

Tabla 4.21.: Correlaciones de Spearman de la variable importancia PAU con: que el alumno sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información.

<i>Importancia PAU</i>		
<i>¿Cómo valora que el alumno/a sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información?</i>	Coeficiente de correlación	0,124*
	Sig. (bilateral)	0,047

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Ítem 1 de la pregunta 12 e ítem 1 de la pregunta 18 del cuestionario

Tabla 4.22.: Correlaciones de Spearman de la variable importancia vida laboral y activa con: el fomento del espíritu emprendedor y la capacidad de tomar decisiones.

<i>Importancia vida laboral y activa</i>		
<i>¿Qué opinión le merece fomentar en el alumnado el espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades??</i>	Coefficiente de correlación	- 0,128*
	Sig. (bilateral)	0,040

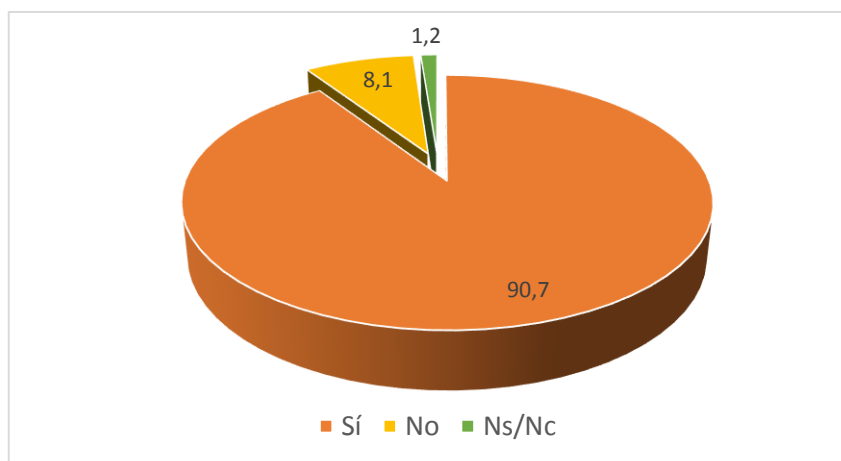
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Ítem 5 de la pregunta 12 e ítem 5 de la pregunta 18 del cuestionario

Finalmente, además de analizar la valoración asignada por el profesorado a las premisas de la pregunta 18, también es interesante conocer si llevan a cabo algún tipo de actividad encaminada a desarrollar dichos aspectos.

De los encuestados, el 90,7% contestó que sí frente a un escaso 8,1% que aseguró no llevar a cabo ninguna. Por tanto, apreciamos que la importancia manifestada por el profesorado en la pregunta anterior se ve corroborada con una implicación por llevarlo, dentro de lo posible, a la práctica docente.

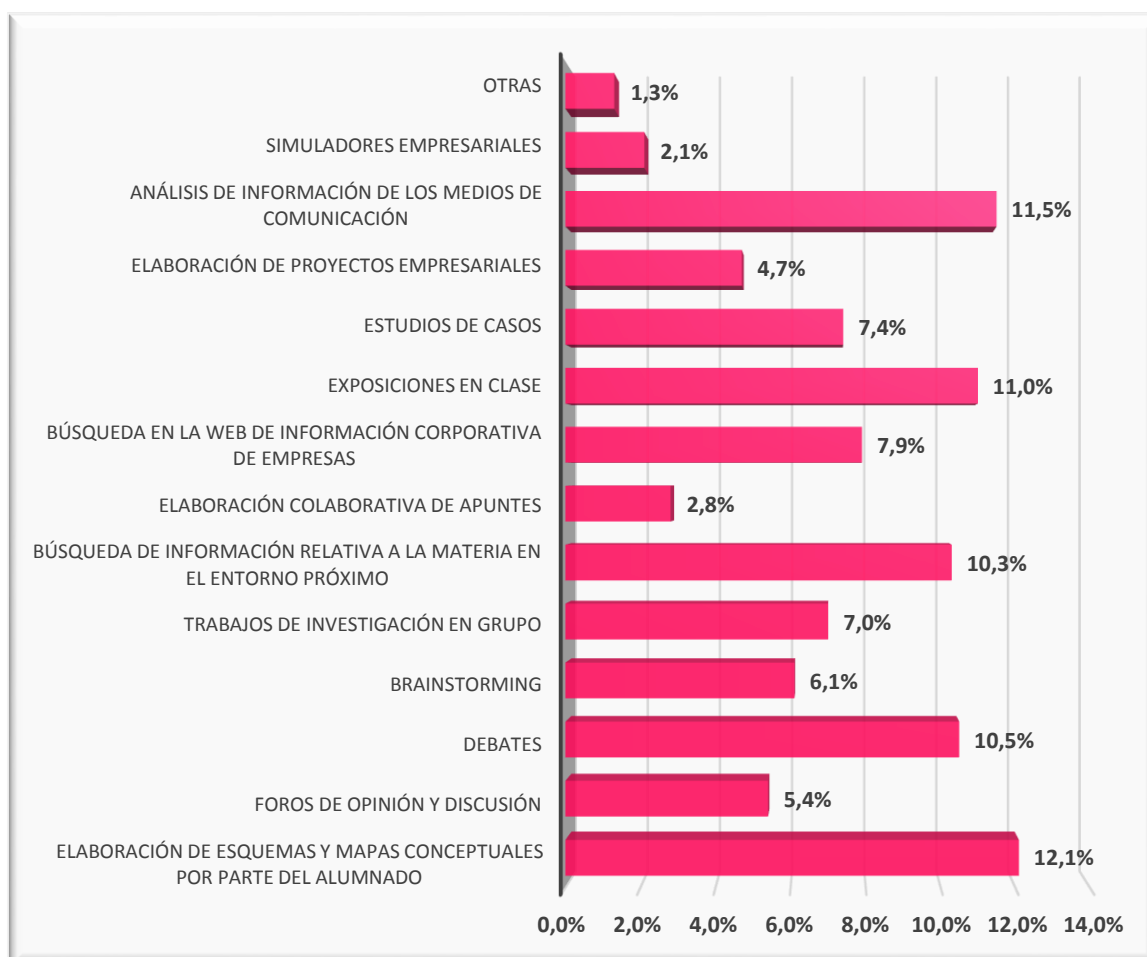
Gráfico 4.27.: ¿Trabaja en el aula algún tipo de actividad para desarrollar dichos aspectos?



Pregunta 19 del cuestionario

Con respecto a las actividades más utilizadas nos encontramos, en primer lugar, con la elaboración, por parte del alumnado, de esquemas y mapas conceptuales; en segundo lugar, análisis de información de los medios de comunicación; el tercer puesto lo ocupa las exposiciones en clase y, a continuación, nos encontraríamos con los debates y la búsqueda de información relativa a la materia en el entorno próximo. Algunos encuestados, en el apartado otros, han señalado la participación en proyectos, concursos y visitas a empresas dentro de las actividades que realizan.

Gráfico 4.28.: Actividades utilizadas para trabajar las destrezas con el alumnado.



Pregunta 20 del cuestionario

Quizás, la ordenación más adecuada debería pasar por estar más centrada en aquellas actividades de indagación, búsqueda de información relativa al entorno, elaboración de proyectos empresariales, análisis de la información proporcionada por los medios de comunicación, etc., pero, siendo realistas, no nos extrañan estos resultados si se ponen en relación con las pautas de respuestas ofrecidas por el profesorado en el cuestionario, donde la PAU parece ser el eje central del curso. Aspecto del que muchos han querido dejar constancia en el apartado reservado a observaciones del cuestionario.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES, ANEXO Y BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Conclusiones

5.2. Limitaciones de la investigación

5.3. Recomendaciones para estudios posteriores

5.1. CONCLUSIONES

Una vez culminada nuestra investigación, se hace imprescindible exponer cuales han sido las conclusiones obtenidas a lo largo de los diferentes capítulos que componen cada una de las partes en las que se divide el presente trabajo.

La primera parte se centra en los *fundamentos teóricos* sobre los que se asienta nuestro estudio y ésta, a su vez, se compone de dos capítulos bien diferenciados cuyas principales consideraciones finales vamos a pasar a exponer a continuación.

➤ *Conclusiones sobre el capítulo 2: Evolución histórica de la segunda enseñanza: especial referencia a la materia de Economía de la Empresa en Bachillerato.*

La Segunda enseñanza, último nivel educativo en ver la luz en España, no fue instaurada, como tal, hasta bien entrado el primer tercio del siglo XIX. A este respecto, uno de los primeros aspectos que queremos señalar es que desde ese momento, al igual que el resto de enseñanzas, ésta ha venido sufriendo continuas reformas en función de los acontecimientos históricos y políticos que se iban sucediendo. Como consecuencia, se convertía la Educación en un instrumento político que se modificaba al antojo del gobierno de turno y, por tanto, con una carencia de estabilidad total.

De esta forma, en función de la ideología imperante del gobierno, se iban alterando los planes de estudios, la duración de las enseñanzas, los requisitos de acceso e, incluso, las materias que se impartían en cada momento.

Con respecto a las materias, la Economía ha sido, precisamente, una de las que más ha sufrido esos vaivenes, apareciendo y desapareciendo de los planes de estudio sin

un criterio fijo y, en la mayoría de las ocasiones, sin alcanzar la importancia otorgada a otras disciplinas.

No será hasta casi finales del siglo XX cuando aparecen, con entidad propia, las materias de Economía en primer curso de Bachillerato y Economía de la Empresa en segundo curso. No obstante, a pesar de ser materias esenciales para la formación integral del alumnado, sólo están circunscritas a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales; aspecto que no ha cambiado en ninguna de las reformas posteriores. Solamente, en la actual LOMCE se contempla su inclusión en algunos cursos de la secundaria obligatoria.

Por último, no vemos obligados a señalar como esa tónica que hemos puesto de manifiesto, anteriormente, con respecto a los cambios de planes de estudios se sigue repitiendo hoy día. Sólo tenemos que hacer un poco de memoria histórica para darnos cuenta que, en pleno siglo XXI, y pese a que la Educación constituye la piedra angular de cualquier sociedad moderna, todavía se siguen haciendo reformas en materia educativa atendiendo más a intereses e ideologías políticas que a las necesidades reales del país, sus ciudadanos y el entorno en el que tendrán que desenvolverse.

➤ Conclusiones sobre el capítulo 3: Inteligencia Competitiva, Gestión del Conocimiento y la Economía de la empresa en segundo cursos de Bachillerato.

Actualmente, en una economía global donde el entorno se torna cada vez en más turbulento y competitivo, donde el volumen de información es cada vez mayor, donde el desarrollo experimentado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado las relaciones comerciales, laborales y sociales, han facilitado el acceso y difusión de la información en tiempo real y desde cualquier lugar del mundo y donde

lo que más valor tiene, hoy en día, no es la acumulación de información, sino poseer el conocimiento oportuno en el momento justo; los procesos de inteligencia competitiva se convierten en prioritarios e imprescindibles para la toma de decisiones.

Pero, no sólo la información se convierte en un recurso estratégico, sino que también lo es el conocimiento como resultado elaborado de éste y que, como señala Bañón (2013), si se combina con un entendimiento comprensivo y aplicado se convierte en inteligencia. Por tanto, es indispensable que las organizaciones favorezcan entornos adecuados para que los individuos generen información estratégica que, posteriormente, se convierta en conocimientos organizativos contribuyendo al aprendizaje organizacional. Ya que, como activo intangible y valioso que es, constituye una de las principales fuentes de ventaja competitiva para la empresa. En consecuencia, también podemos considerar la gestión del conocimiento como un proceso clave para la competitividad empresarial.

En definitiva, podemos afirmar que los sistemas de inteligencia competitiva y gestión del conocimiento van de la mano y que, tal y como señalan Jiménez y Arroyo (2007), se complementan y potencian. Además, ambos procesos han encontrado en las TIC una herramienta fundamental a su servicio, contribuyendo a una gestión, tanto de la información como del conocimiento, más eficiente y eficaz.

Si lo trasladamos al ámbito educativo, lo primero que tenemos que señalar es que, en cualquier sociedad moderna, la Educación constituye la base fundamental para el desarrollo de un país y, por ende, de sus empresas. Por tanto, un entorno tan cambiante y dinámico como el actual exige, a los sistemas educativos, acometer cambios estructurales que permita ofrecer, a sus ciudadanos, una formación acorde a las necesidades que se demandan en una sociedad global y basada en la información y el conocimiento.

En consecuencia, tal y como se recoge en la LOE y la LOMCE, tanto a nivel general como en el caso que nos ocupa de la enseñanza postobligatoria, se debe potenciar en el alumnado el desarrollo de destrezas encaminadas a utilizar con autonomía y responsabilidad las TIC, el espíritu emprendedor, despertar la conciencia, la autoconfianza y el espíritu crítico y responsable; asimismo, debemos favorecer la capacidades de aprender por sí mismos, de trabajar en equipo y de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, así como, despertar la inquietud por el aprendizaje a lo largo de la vida.

Con respecto a la Economía de la Empresa, es nuestro deber remarcar, tal y como hemos señalado anteriormente, la importancia que tiene, esta materia, para la formación integral del alumnado ya que, además de desarrollar todas esas destrezas, también contribuye al desarrollo de otras como que los alumnos sean capaces de obtener, seleccionar e interpretar información de forma autónoma y aplicarla a la toma de decisiones empresariales²⁹ y que se les exige, hoy día, a los trabajadores del siglo XXI. Todo ello sin olvidar la importancia que tiene para la sociedad que sus ciudadanos posean una adecuada formación económico-empresarial ya que, como futuros trabajadores y emprendedores, esos conocimientos adquiridos le serán de utilidad a lo largo de la vida.

Por tanto, se pueden apreciar como las inquietudes de los organismos competentes pasan por preparar a sus ciudadanos para competir en un entorno que se configura cambiante, donde la Economía y la Sociedad se entienden de forma global, poseer información relevante en el momento preciso se convierte en la mejor estrategia y las TIC en un instrumento imprescindible. No obstante, y a pesar de todo, contemplar todos estos

²⁹ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas

aspectos mediante leyes, decretos y reformas no es sinónimo de sistemas educativos eficientes, sino que también hay que llevarlo a la práctica y, es ahí, donde se sitúa el mayor hándicap ya que, para lograrlo, también es necesario rediseñar los programas, contenidos, metodologías, así como, métodos y procesos de evaluación acorde a las exigencias de la sociedad del siglo XXI.

La segunda parte de nuestro estudio, y que consta de un único capítulo, es la dedicada al *estudio empírico* y a cuyas conclusiones nos vamos a dedicar a continuación.

➤ ***Conclusiones sobre el capítulo 4: Metodología: diseño y desarrollo del estudio de campo.***

Mediante nuestra investigación empírica hemos podido comprender mejor el entorno que rodea el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Economía de la empresa de segundo curso de bachillerato.

Con respecto a la *primera hipótesis*, podemos afirmar que, efectivamente, la Escuela del Entorno es válida para el análisis de la Inteligencia Competitiva en los estudios de Economía de la Empresa en Bachillerato ya que, como se ha podido comprobar, el entorno del sector educativo no es algo fijo sino que va cambiando con las diferentes modificaciones de planes de estudios, así como con las necesidades cambiantes de la sociedad. Por tanto, debemos estar atentos a todos esos cambios que se suceden a fin de poder ir adaptando los métodos de enseñanza y diseñando estrategias acordes a esas situaciones que configuran el nuevo marco educativo que se va imponiendo y que iremos, poco a poco, perfeccionando mediante nuestro propio proceso de aprendizaje en la práctica.

Con respecto a la *segunda hipótesis* hemos podido corroborar como una de las mayores preocupaciones de los encuestados es la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) y el desarrollo completo de los temarios, tal y como se recoge en la tabla 4.14 y en los gráficos 4.12 a 4.16. Aspecto que también queda patente en las tablas 4.15 y 4.16 en las que queda patente la prioridad que se le da a la PAU frente a los contenidos específicos de Dirección Estratégica.

Si bien es cierto que, algo más de la mitad de los encuestados, opinan que el aprendizaje del alumnado se basa en desarrollos memorístico, podemos aceptar como válida la *tercera hipótesis* ya que, efectivamente, existe una tendencia al alza a fomentar, por parte del profesorado, el desarrollo autónomo de lo aprendido frente a los contenidos memorísticos.

En relación a los contenidos de Dirección Estratégica, podemos afirmar que no se les da la suficiente importancia, tal y como se refleja en el gráfico 4.18 y en la tabla 4.16, como consecuencia, en la mayoría de los casos, de la PAU. No obstante, también hay un elevado porcentaje de encuestados consideran que no se les debe otorgar un tratamiento diferente al resto del temario. En consecuencia, la *cuarta hipótesis* también se ve corroborada.

Como era de esperar, las TIC constituyen una herramienta fundamental al servicio de la docencia, tal y como ha quedado patente en las respuestas dadas por los encuestados, en las que la gran mayoría reconoce su importancia y uso para impartir la materia. De este modo, también podemos aceptar como válida la *quinta hipótesis*.

Dentro de los resultados de nuestra investigación, resulta bastante positivo comprobar, tal y como se aprecia en la tabla 4.18, como el profesorado muestra una

actitud bastante favorable frente a la importancia que tiene para el alumnado saber manejar diferentes fuentes de información, desarrollar destrezas que le permitan analizar y discriminar información valiosa usándola para aprender por sí mismo y gestionar su conocimiento y corroborando, por tanto, la **sexta hipótesis**. No obstante, se detecta una mayor tendencia de las encuestadas a otorgar valoraciones más altas frente a los encuestados varones. Del mismo modo, mientras menor es la importancia que se le da a la PAU mayor es la asignada a que el alumno sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información.

Así mismo, en la tabla 4.18, también podemos corroborar que el profesorado le otorga un grado de importancia alto al fomento en el alumnado del espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades aceptándose como válida, de esta forma, la **séptima hipótesis**. Además, se ha detectado que los docentes de centros privados y concertados tienden a otorgarle mayor importancia al desarrollo de estas destrezas y, por otro lado, se detecta una tendencia a que aquellos presentan una mayor preocupación por este aspecto sean los que también presenten una mayor inquietud frente a la preparación a la vida laboral y activa de sus alumnos.

Con respecto a las actividades utilizadas para el desarrollo de las destrezas mencionadas en las hipótesis sexta y séptima, si analizamos el gráfico 4.28 podemos observar que son muy variadas, no obstante, un estudio más profundo nos lleva a concluir que las actividades más utilizadas no son, precisamente, aquellas más enfocadas a actividades de indagación, búsqueda de información relativa al entorno, elaboración de proyectos empresariales, análisis de la información proporcionada por los medios de comunicación, etc., corroborándose, por tanto también, la **octava hipótesis**.

Por tanto, tal y como señalábamos en la hipótesis general de nuestra investigación, la Inteligencia Competitiva es una herramienta útil para el estudio del entorno educativo andaluz con respecto a la enseñanza de la Economía de la Empresa como forma de adquisición de conocimientos en segundo curso de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Por varios motivos:

- El entorno educativo cambiante debido a cambios normativos.
- Contenidos de Dirección Estratégica contemplados en el currículo de la materia.
- Formación integral para el alumnado, en lo que a desarrollo de destrezas claves contempladas en los planes de estudio de Bachillerato se refiere, proporcionada por la Economía de la Empresa.
- Obligación, como docentes del siglo XXI, de preparar a nuestros alumnos para ser trabajadores competitivos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

En definitiva, desde los Órganos de Gobierno Educativo, se deben promover actitudes proactivas que promuevan el cambio (Aramburu, 2000; Domínguez, Galán y Barroso, 2015), y transformación necesaria en el Sistema Educativo y, de esta forma, se convierta en una organización que aprende y, así conseguir una mejora continua, repensando continuamente el futuro y, de este modo, estar preparado para competir (Prahalad, 1998).

5.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Cualquier trabajo de investigación que se precie no está exento de dificultades ni de posibles aspectos a mejorar de cara a futuras extensiones del mismo. Por tanto, a continuación pasamos a referir alguno de ellos.

La principal limitación, con la que nos hemos encontrado, parte de la falta de disposición mostrada a la hora de participar en el estudio. Nos hemos encontrado, por un lado, que muchos profesores no han mostrado interés alguno en participar en el estudio llegando incluso, en algún caso, a contestar al correo negándose a rellenar el cuestionario. Por otro lado, la falta de respuesta no venía directamente por parte del profesorado sino por el equipo directivo de los centros, a quien se mandaba el cuestionario explicando el objetivo del mismo y pidiendo la participación del profesorado de Economía, que no remitían dicho cuestionario al profesorado. Este último aspecto fue detectado tras diversas conversaciones telefónicas con encuestados potenciales a los que se llamó de forma aleatoria, estos afirmaron no haberlo recibido y nos facilitaron sus correos personales a fin de que se los enviáramos directamente a ellos.

La falta de respuesta nos hizo tener que estar enviando el cuestionario, en primer lugar cada quince días y, viendo que el tiempo se nos echaba encima, posteriormente cada semana.

Una segunda limitación, se relaciona con los problemas a la hora de rellenar la pregunta 12 del cuestionario, como ya hemos puesto de manifiesto en el capítulo 4, ya que, a pesar de incluir en las instrucciones que se tenían que ordenar cada una de las premisas sin repetir ningún número, bastantes de los primeros cuestionarios recibidos presentaban errores. Por tanto, se decidió modificar dichas instrucciones señalando en

rojo y resaltando en negrita los aspectos principales de las mismas, a fin de que la pregunta fuera rellenada de forma correcta. A pesar de ello, hemos tenido que descartar algunos cuestionarios por presentar errores en las respuestas dadas a dicha pregunta.

La tercera limitación, viene de los problemas que acarrearán diferentes versiones de programas para abrir documentos en pdf, los distintos sistemas operativos, así como, el desconocimiento, por parte de algunos encuestados, a la hora de proceder a guardar y volver a enviar el cuestionario. Esto se solucionó incluyendo en el mail enviado las instrucciones precisas de cómo proceder y, además, se elaboró también el cuestionario en documento de texto mediante el paquete ofimático Word para aquellos que seguían presentando problemas con el pdf.

Otra de las limitaciones viene por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Tras ponernos en contacto con la sección de Educación de la Dirección General de Recursos Humanos a fin de que nos facilitaran las direcciones de correo electrónicos de los centros, lo único que pudimos conseguir fue la información de donde poderlos encontrar en la web de la Consejería de Educación, por lo que hubo que ir buscando, uno a uno, cada uno de los datos de contacto de todos los centros públicos, privados y concertados de Andalucía con la consiguiente pérdida de tiempo que ello conlleva.

La última limitación tiene que ver con la metodología y, más concretamente, con el cuestionario utilizado para la investigación empírica. Somos conscientes que cualquier investigación puede ser susceptible de mejoras y que mientras más se investiga más se aprende, pero también se detectan aspectos que hubieran sido interesante contemplar, otros que podrían haber sido contemplados de otra forma e, incluso, algún otro del que se

podría haber prescindido. Entre ellos, se podrían haber tenido en cuenta, a modo de ejemplo, los siguientes:

- Si se usa un manual para impartir las clases y qué importancia se le da.
- Si considera necesaria la formación económica y empresarial en la secundaria obligatoria e incluso en la primaria.
- Como plantearía la docencia de la materia si los alumnos no tuvieran que enfrentarse a la PAU.
- Si se considera necesario una formación económica y empresarial en todas las modalidades de bachillerato y no solo en la de Ciencias Sociales.
- O bien contemplar, no sólo la visión del docente, sino también la del alumno.

5.3. RECOMENDACIONES PARA ESTUDIOS POSTERIORES

Expuestas las conclusiones de nuestro estudio y aportadas las limitaciones encontradas, creemos necesario apuntar algunas recomendaciones de cara a futuros estudios relacionados con la presente investigación.

En primer lugar, se podría profundizar en el tema incluyendo aspectos señalados en el apartado anterior, así como la visión que el alumnado tiene sobre la materia en relación a sus perspectivas de futuro, como es su proceso de aprendizaje, si es capaz de desarrollar un aprendizaje autónomo, si tiene inquietudes por buscar información útil, si sabe dónde encontrarla y gestionarla, etc.

Otro aspecto interesante pasaría por analizar, no sólo el entorno educativo andaluz, sino también el del resto de Comunidades Autónomas y establecer comparativas, así como detectar cuales son los cambios que, realmente, son necesarios y urgentes en nuestros planes de estudios de cara a una Educación de calidad en la Sociedad del Conocimiento y en dentro del marco europeo.

Por último, una visión más ambiciosa sería aquella que estudiara los sistemas educativos europeos en relación al español haciendo especial en aquellos que se sitúan en los primeros puestos del informe PISA que elabora la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

ANEXO

LA INTELIGENCIA COMPETITIVA Y LA ECONOMÍA DE LA EMPRESA EN BACHILLERATO

El presente cuestionario se ha diseñado con base en una investigación académica centrada en el ámbito de la Dirección estratégica y la enseñanza de la Economía de la Empresa en el segundo curso de bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, y dentro del marco de la actual ley de educación vigente (LOE). Rogamos vuestra necesaria colaboración y la mayor sinceridad posible ya que es muy importante para los resultados de la misma.

CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES: Cumplimente todo el cuestionario y guárdelo en su ordenador. Una vez terminado envíelo a la siguiente dirección de correo electrónico: criferba@gmail.com

Si necesita cualquier tipo de aclaración no dude en ponerse en contacto conmigo.

1) Género:

- ☐ Hombre
☐ Mujer

2) Edad:

- ☐ Hasta 29 años
☐ Entre 30 y 39 años
☐ Entre 40 y 49 años
☐ Entre 50 y 65 años

3) Años de experiencia docente:

- ☐ Hasta 5 años
☐ Entre 6 y 11 años
☐ Entre 12 y 17 años
☐ Entre 18 y 23 años
☐ Entre 24 y 29 años
☐ 30 años o más

4) Tipo de centro al que pertenece:

- ☐ Público
☐ Privado-concertado

5) Imparte docencia en:

- ☐ Bachillerato diurno
☐ Bachillerato de adultos
☐ Ambos

6) Es usted especialista en Economía:

- ☐ Sí
☐ No, pero imparto Economía de la Empresa. Pertenecesco a la especialidad de:

7) ¿Cuántos especialistas de Economía hay en su centro? :

8) En el caso de que sean más de uno:

- ☐ Sólo uno da la materia de Economía de la Empresa
- ☐ Ambos damos la materia de Economía de la Empresa, pero seguimos diferentes ritmos (preferimos no coordinarnos)
- ☐ Ambos damos la materia de Economía de la Empresa y nos coordinamos continuamente

9) ¿Existe en su centro el Departamento de Economía o está adscrito a otro?:

☐ Sí

☐ No, pertenecemos al departamento:

10) Además de las materias propias de la especialidad, ¿imparte alguna otra para completar el horario?:

☐ No, sólo imparto las de mi especialidad o materias afines (Economía, Economía de la empresa, FOL)

☐ Sí, tengo que completar con:

11) ¿Se imparte en su centro la optativa de Fundamentos de Administración y Gestión?:

☐ Sí

☐ No

12) Ordene de 1º a 5º, siendo **1º el más importante** y **5º el menos**, los siguientes aspectos en función de la importancia que le asigne a la hora de planificar y desarrollar los contenidos de la Economía de la Empresa:

(IMPORTANTE: **NO SE PUEDE REPETIR NINGÚN NÚMERO**. A cada frase debe asignarle un número de orden diferente en función de la importancia que representa para usted).

	1º	2º	3º	4º	5º
Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que el alumnado tenga una visión completa de la materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que adquieran conocimientos estratégicos y valiosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que fomente el aprendizaje colaborativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los prepare para la vida laboral y activa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) ¿Cuál es su opinión con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado?:

☐ Se basa, en gran medida, en desarrollos memorísticos

☐ Tiende a desarrollar de forma autónoma lo aprendido

☐ Ns/Nc

14) ¿Qué importancia le da a los contenidos relacionados con la dirección estratégica (conocimiento del entorno, análisis DAFO, toma de decisiones, planificación estratégica, etc.)?:

☐ La misma que a los del resto del temario

☐ Los considero clave para la formación empresarial del alumnado

☐ La PAU no me permite dedicarles el tiempo que me gustaría, no obstante los considero bastante importantes

15) ¿Considera importantes las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para su labor docente?:

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Ns/Nc

16) ¿Usa las TIC en el aula para impartir la materia de Economía de la Empresa?:

- ☐ Sí
- ☐ No

17) En caso afirmativo, ¿podría indicarme qué recursos utiliza?:

- ☐ Páginas webs variadas
- ☐ Portales educativos
- ☐ Redes sociales (web 2.0)

☐ Programas ofimáticos

☐ Wikis

☐ Recursos audiovisuales

☐ Plataformas educativas (tipo Moodle)

☐ Mails y archivos en la nube

☐ Aplicaciones google para la educación

☐ Recursos educativos tipo: webquest, jclíc, gaming, hotpotatoes

☐ Otros:

18) Valore las siguientes premisas según la importancia que representen para usted:

	Sin importancia	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
¿Cómo valora que el alumno/a sea capaz de utilizar diferentes fuentes de información?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Qué grado de importancia considera que tiene el desarrollo de destrezas para analizar, de forma crítica, si una información es valiosa o no?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Qué valor tiene para usted que el alumno/a sea capaz de usar esa información para aprender por sí mismo y que, de esa forma, adquiera y gestione su conocimiento?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cómo considera estos aspectos para los recursos humanos de la empresa y, por tanto, para el alumnado como futuros trabajadores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Qué opinión le merece fomentar en el alumnado el espíritu emprendedor, el sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19) ¿Trabaja en el aula algún tipo de actividad encaminada a desarrollar los aspectos mencionados a en la pregunta anterior?:

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Ns/Nc

20) En caso afirmativo, ¿podría indicarme cuáles?:

- ☐ Elaboración de esquemas y mapas conceptuales por parte del alumnado
- ☐ Foros de opinión y discusión
- ☐ Debates
- ☐ Brainstorming
- ☐ Trabajos de investigación en grupo
- ☐ Búsqueda de información relativa a la materia en el entorno próximo
- ☐ Elaboración colaborativa de apuntes
- ☐ Búsqueda en la web de información corporativa de empresas
- ☐ Exposiciones en clase
- ☐ Estudios de casos
- ☐ Elaboración de proyectos empresariales
- ☐ Análisis de información de los medios de comunicación
- ☐ Simuladores empresariales
- ☐ Otras:

¿Desea realizar algún comentario, sugerencia...?:

Muchas gracias por su colaboración

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AENOR (2006): UNE 166000:2006. Gestión de la I+D+i: Terminología y definiciones de las actividades de I+D+i.
- AENOR (2011): UNE 166006:2011. Gestión de la I+D+i: Sistema de vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva.
- Aguirre, J. (2015): Inteligencia estratégica: un sistema para gestionar la innovación. *Estudios Gerenciales*, 31 (134), 100-110.
- AIMC (2015): *Encuesta General de Medios. Resumen General*. De octubre de 2014 a mayo de 2015. Ontenido en: <http://www.aimc.es> (22/07/2015).
- Aldasoro Alustiza, J. C., Cantonnet Jordi, M. L. y Cilleruelo Carrasco, E. (2012): La vigilancia tecnológica y la inteligencia competitiva en los estándares de gestión de la calidad en I+D+i. XVI Congreso de Ingeniería de Organización. 18-20 de Julio. Vigo. *ADINGOR*, 1162-1168.
- Alemaný Martínez, D. (2010): Inteligencia competitiva y web 3.0: aprendizaje de estrategias y destrezas informacionales en la enseñanza superior. II Congreso Internacional Comunicación 3.0. 4 y 5 de octubre. Salamanca. Obtenido en: www.comunicacion3punto0.com (15/09/2015).
- Amit, R. y Schoemaker, P. J. H. (1993): Strategic Assets and Organizational Rent. *Strategic Management Journal*, 14 (1), 33-46.
- Andreu, R y Sieber, S. (1999): La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje. *Economía Industrial*, 326, 63-72.
- Ansoff, H. I. (1980): Strategic Issue Management. *Strategic Management Journal*, 1, 131-148.

- Aramburu Goya, N. (2000): Aprendizaje organizativo y gestión del cambio. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Administración Educativa. Obtenido en: <http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%205/12-%20Aramburu.%20APRENDIZAJE%20ORGANIZATIVO%20Y%20GESTI%C3%93N%20DEL%20CAMBIO.PDF> (12/06/2015).
- Araque Hontangas, N. (2009): La educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, I, nº especial, 1-21.
- Araque Hontangas, N. (2013): *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública*. Madrid. Universidad Carlos III.
- Arias Ordoñez, J, Cruz Mesa, H., Pedraza Robayo, M., Ordoñez Paz, A. J. y Herrera, L. (2007): Los escenarios de la gestión del conocimiento y el capital intelectual en los procesos de investigación. *Signo y Pensamiento* 50, 26, 62-83.
- Arriaga Méndez, J. y Minor Jiménez, M. G. (2011): Una propuesta metodológica para favorecer el trabajo colaborativo, la gestión escolar y la implementación de las TIC a través de redes escolares de aprendizaje. Escuela de Ciencias de la Educación. Revista Digital: *Mundialización Educativa*, 2. Disponible en: <http://ece.edu.mx/ecedigital> (11/04/2015).
- Arroyo Varela, S. R. (2005): *Inteligencia competitiva. Una herramienta clave en la estrategia empresarial*. Madrid. Pirámide.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2015): Resumen general de resultados EMG. Octubre 2014 a Mayo 2015. Obtenido en: www.aimc.es (30/07/2015).
- Attaway, M. (1998): A review of issues related to gathering and assessing competitive intelligence. *American Business Review*, 16 (1), 25-35.
- Ávila Fernández A. (1989): La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la educación española durante el siglo XIX. (Desde el Reglamento general de Instrucción Pública de 1821 a la Ley de Instrucción primaria de 1868). *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7, 215-230.

- Bañón Gomis, A. J. (2013): *Gestión del conocimiento*. Instituto de Educación superior. Madrid. TQM Investigación y Formación.
- Barney, J. B. (1991): Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17 (1), 99-120.
- Barney, J. B. (1995): Looking inside for Competitive Advantage. *The Academy of Management*, 9 (4), 49-61.
- Barney, J. B. y Delwyn, N. C. (2007): *Resource-Based Theory: Creating and sustaining competitive advantage*. Nueva York. Oxford University Press.
- Bartolomé Pina, A. R. (1997): Preparando para un nuevo modo de conocer, 69-86. En Gorreta, M. R. (Coord.): *Desenvolupament de capacitats: Noves Estratègies*. Hospitalet de Llobregat. Centre Cultural Pineda.
- Bartolomé, A. y Grané, M. (2013): Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Aloma*, 31 (1), 73-81.
- Bartolomeu Sánchez, J. R. (1993): La actividad científica en España bajo el reinado de José I (1808-1813). Un estudio de las instituciones, autores y publicaciones científicas a través de la documentación del gobierno afrancesado (tesis doctoral). Departamento de Historia de la Ciencia y Documentación. Universidad de Valencia.
- Bartolomeu Sánchez, J. R. y García Belmar, A. (2001): Tres proyectos de creación de instituciones científicas durante el reinado de José I: un estudio sobre la transmisión de la ciencia en el marco de la Guerra de la Independencia, 301-329. En Armillas Vicente, J. A. (Coord.): *La Guerra de la Independencia*. Zaragoza. Instituto Fernando el Católico.
- Beijersee, R. P. (1999): Questions in knowledge management: defining and conceptualising a phenomenon. *Journal of Knowledge Management*, 3 (2), 94-110.
- Benavides Velasco, C. A. y Quintana García, C. (2000): Alianzas estratégicas en la gestión del conocimiento: una experiencia alemana. *Revista de economía y Empresa*, XXIV (40).

- Benavides Velasco, C. A. y Quintana García, C. (2003): *Gestión del conocimiento y calidad total*. Madrid. Díaz de Santos.
- Benavides Velasco, C. A. y Quintana García, C. (2006): Inteligencia competitiva, prospectiva e innovación. *Boletín Económico de ICE*, 2896, 47-63.
- Benítez Codas, M. (2012): Evolución del Concepto de Competitividad. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, Año 5, III (8), 75-82.
- Benso Calvo, C. (2002): Ser profesor de Bachillerato. Los inicios de la profesión docente (1836-1868), *Revista de Educación*, 329, 291-309.
- Bermúdez, L. T. y Rodríguez, L. F. (2013): *Investigación en la gestión empresarial*. Bogotá. ECOE Ediciones.
- Bernhardt, D. C. (1994): I want it fast, factual,actionable: Tailoring competitive intelligence to executives needs. *Long Range Planning*, 27 (1), 12-24.
- Bhatt, G. D. (2000): Organizing knowledge in the knowledge development cycle. *Journal of Knowledge Management*, 4 (1), 15-26.
- Bose, R. (2008): Competitive intelligence process and tools for intelligence analysis. *Industrial Management & Data Systems*, 108 (4), 510-528.
- Brooking, A. (1997): *El capital intelectual: El principal activo de las empresas del tercer milenio*". Barcelona. Paidós.
- Bueno Campos, E. (1993): Fundamentos teóricos de la dirección estratégica, 139-146. En Bueno Campos, E., Dalmau Porta, J. I. y Renau Piqueras, J.J.: *Fundamentos Teóricos de la Dirección Estratégica*. Valencia. Real Sociedad Económica de Amigos del País.
- Bueno Campos, E. (1996): *Dirección estratégica de la empresa. Metodología, técnicas y casos*. 5ª edición revisada y actualizada. Madrid. Pirámide.
- Bueno Campos, E. (1998): Modelo de dirección estratégica por competencias: el capital intangible. Documento electrónico obtenido en:
https://web.archive.org/web/20120428165719/http://www.gestiondelconocimiento.com/modelos_bueno.htm

- Bueno Campos, E. (1999a): la gestión del conocimiento, aprendizaje y capital intelectual. *Boletín Club Intellect*, 1, 2-3.
- Bueno Campos, E. (1999b): El Capital Intangible como clave estratégica en la competencia actual en Bueno Campos, E.: La gestión del conocimiento: nuevos perfiles profesionales. Obtenido en: <http://www.sedic.es/bueno.pdf> (16/04/2015).
- Bueno Campos, E. (2007): El poder del conocimiento: elogio al capital humano en la innovación. *Observatorio de Recursos Humanos y Relaciones Laborales*, 15, 30-33.
- Bueno campos, E. y Merino Moreno, C. (2007): El capital intelectual y la creación de empresas en la sociedad del conocimiento. *Encuentros Multidisciplinares*, 26, mayo-agosto. Documento obtenido en: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org> (16/4/2015).
- Bueno Campos, E. y Merino Moreno, C. (2007): El capital intelectual y la creación de empresas en la sociedad del conocimiento. *Encuentros Multidisciplinares*, 9 (26), 37-46.
- Bueno Campos, E. y Morcillo Ortega, P. (1993): Fundamentos de economía y organización industrial. Madrid. McGraw-Hill.
- Bueno Campos, E. y Salmador Sánchez, M. P. (2003): La dirección del conocimiento en el proceso estratégico emergente de la empresa: información, complejidad e imaginación en la espiral de conocimiento. *Revista de Economía y Empresa*, XIX (48), 17-32.
- Bueno Campos, E., Morcillo Ortega, P. y Salmador Sánchez, M. P. (2006): *Dirección estratégica: Nuevas perspectivas teóricas*. Madrid. Pirámide.
- Bueno Campos, E., Salmador Sánchez, M. P. y Merino Moreno, C. (2008): Génesis, concepto y desarrollo del capital intelectual en la economía del conocimiento: Una reflexión sobre el Modelo Intellectus y sus aplicaciones. *Estudios de Economía Aplicada*, 26 (2), 43-63.
- Bueno, E., Casani, F. y Lizcano, J.L. (1999): Formación de la estrategia empresarial: un análisis de las dinámicas del proceso estratégico. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 100, Extraordinario, 195-217.

- Bustelo Ruesta, C. y Amarilla Iglesias, R. (2001): Gestión del conocimiento y gestión de la información. *Boletín del Instituto de Patrimonio Histórico*, año VIII, 34, 226-230.
- Cabero Almenara, J. (2007): Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información, 1-19. En: Cabero Almenara, J. (Coord.): *Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. McGraw-Hill.
- Calzada del Amo, E. (2011): *Germán Gamazo. Poder político y redes sociales en la Restauración (1840-1901)*. Madrid. Marcial Pons. Ediciones de Historia.
- Cañadas Osinski I, y Sarabia Sánchez, F. J. (2013): Enfoque y métodos de muestreo, 335-366. En Sarabia Sánchez, F. J. (Coord.): *Métodos de investigación social y de la empresa*. Madrid. Pirámide.
- Carrión Maroto, J. (2000): Introducción conceptual a la gestión del conocimiento. Obtenido en:
<https://web.archive.org/web/20120428213506/http://www.gestiondelconocimiento.com/introduccion.htm> (12/01/2015).
- Carrión Maroto, J. (2001): El conocimiento. Documento electrónico obtenido en:
https://web.archive.org/web/20120413162744/http://www.gestiondelconocimiento.com/conceptos_conocimiento.htm (13/03/2015).
- Carrión Maroto, J. y Ortiz de Urbina, M. (2002): La Teoría de Recursos y Capacidades y la Gestión del Conocimiento. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 180, 65-67.
- Casate Fernández, R. (2007): la dirección estratégica en la sociedad del conocimiento. Parte I. El cuadro de mando integral como herramienta para la gestión. *ACIMED*, 15 (6). Obtenido en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_06_07/aci02607.htm (15/12/2014).
- Cegarra Navarro, J. G. y Rodrigo Moya, B. (2003): Individual Knowledge as a bridge between human and customer capital. *Journal of Universal Computer Science*, 9 (12), 1469-1486.

- Cegarra Navarro, J. G. y Rodrigo Moya, B. (2004): Componentes de éxito del aprendizaje grupal en el capital intelectual. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la empresa*, 10 (2), 75-92.
- Chandler, A. D. (1962): *Strategy and structure: chapters in the history of the american industrial enterprise*. Cambridge. Massachusetts Institute of Technology.
- Chen, H., Chau, M. y Zeng, D. (2002): CI Spider: a tool for competitive intelligence on the Web. *Decision Support Systems*, 34 (1), 1-17.
- Cobo Romaní, J. C. (2009): El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer*, 14 (27), 295-318.
- Cohen, S. S., Zysman, J. y DeLong, B. J. (2000): *Tools for thought: What is new and important about the "E-conomy"?* Berkeley Roundtable on the International Economy. UC Berkeley. Disponible en: <http://escholarship.org> (24/07/2015).
- Comai, A. (2011): Inteligencia competitiva: logros y desafíos. *El profesional de la información*, 20 (5), 489-493.
- Comisión Europea (1996): Living and Working in the Information Society: People First. Green Paper. COM (96) 389 final, 24 July 1996
- Conde Cardona, Y. A., Correa Correa, Z. y Delgado Hurtado, C. (2014): Condiciones facilitadoras para el desarrollo del aprendizaje organizacional en los grupos de investigación de una universidad pública. *Revista Ciencias Estratégicas*, 22 (31), 121-137.
- Consejo de la Unión Europea (2009): Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"). *Diario Oficial de la Unión Europea*. C119/02, 28 de mayo de 2009.
- Cruz, J. I. (2012): Los Institutos de Segunda Enseñanza en España. Datos sobre su implantación (1835-1936). *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 233-252.
- Cuervo García, A. (1993): El papel de la empresa en la competitividad. *Papeles de Economía Española*, 56, 363-378.

- Davara Rodríguez, F. (2014): *Inteligencia Económica y Competitiva. Evidencias y confidencias compartidas*. Madrid. Grupo de Estudios Técnicos.
- Davenport, T. H. y Prusak, L. (2000): Working knowledge how organizations manage what they know. Obtenido en: <http://ubiquity.acm.org/article.cfm?id=348775> (16/04/2015).
- Del Moral Bueno, A., Pazos Sierra, J., Rodríguez Fernández, E., Rodríguez-Patón Aradas y Suárez Garaboa, S. (2007): *Gestión del conocimiento*. Madrid. Thomson.
- Demarest, M. (1997): Understanding knowledge management. *Long Range Planning*, 30 (3), 374-384.
- Díaz Alcaraz, F. y Moratalla Isasi, S. (2008): La Segunda Enseñanza hasta la Dictadura de Primo de Rivera. *Ensayos*, 23, 255-282.
- Díaz de la Guardia Bueno, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España, 1875-1930. Un conflicto político-pedagógico*. Premio Tesis doctoral, Madrid. Centro de Publicaciones CIDE. MEC.
- Domínguez, M., Galán, J. L. y Barroso, C. (2015): Patterns of strategic change. *Journal of Organizational Change Management*, 28 (3), 411-431.
- Domínguez Alfonso, R. (2009): La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Etic@net*, año VII, 8.
- Disponible en: <http://grupoteis.com/revista/index.php/eticanet> (16/04/2015).
- Drucker, P (2001): The next society. *The Economist*. Documento obtenido en: <http://www.economist.com/node/770819> (10/07/2015).
- Escorsa Castells, P. y Maspons Boch, R. (2001): *De la vigilancia tecnológica a la inteligencia competitiva*. Madrid. Prentice Hall.
- Escorsa Castells, P., Maspons Boch, R. y Ortiz Montenegro, I. (2000): La integración entre la gestión del conocimiento y la inteligencia competitiva: la aportación de los mapas tecnológicos. *Espacios*, 21 (2).
- Disponible en: <http://www.revistaespacios.com>.
- Escorsa, P (2007): Introducción, 10-22 en Escorsa, P. (Dir.): *La inteligencia competitiva. Factor clave para la toma de decisiones estratégicas en las organizaciones*.

- Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades e Investigación. Fundación Madri+d para el Conocimiento.
- EUROFORUM (1998): Modelo Intellect. Documento electrónico obtenido en: https://web.archive.org/web/20120429213639/http://www.gestiondelconocimiento.com/modelo_modelo_intelect.htm (7/06/2015)
- Faust Cruz, D., Yoshie Sakaya, A., Gomes Ferreira, M. G., Forcellini, F. A., Gadotti Anjos, S. J., França de Abreu, A. y Cauchick Miguel, P. A. (2015): Inteligência competitiva em organizações de serviços: uma revisão sistemática da literatura. *Produção Online*, 15, 50-77.
- Fernández Rodríguez, Z. (1999): Presentación en Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa. *AEDEM*, 5 (1), 11-20.
- Fernández Sánchez, E (2002): Dirección Estratégica: una síntesis. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 8 (1), 13-38.
- Fernández Sánchez, E., Montes peón, J. M., Vázquez Ordas, C. J. (1998): los recursos intangibles como factores de competitividad de la empresa. *Dirección y Organización*, 20, 83-98.
- Fernández Suárez, Z. (1993): La organización interna como ventaja competitiva para la empresa. *Papeles de economía española*, 56, 178-193.
- García Alsina, M. y Ortoll Espinet, E. (2012): Inteligencia competitiva: corpus teórico y prácticas. *Ibersid*, 6, 77-88.
- García Fraile, J. A. (2006): 1857-2006: de la Ley Moyano a la LOE. Análisis legislativo de la configuración del sistema educativo actual, 23-56. En Escamilla, A., Lagares, A. R. y García Fraile, J. A. (2006): *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona. GRAÓ. .
- García Muiña, F. E. y Martín de castro, G. (2002): Análisis del capital intelectual de las organizaciones desde la teoría de recursos y capacidades y la teoría del conocimiento. Concepto y componentes. *Revista Madri+d*, Fiscalidad e Innovación, 8. Obtenido en: <http://www.madrimasd.org> (24/4/2015).

- Gargallo López, B. (2012): Un aprendizaje estratégico para una nueva sociedad. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (2), 246-272.
- Garvin, D. A. (1993): Crear una organización que aprende. En: Gestión del Conocimiento (2000). *Harvard Business Review*. Deusto Bilbao. Obtenido en: <http://es.scribd.com/doc/267888487/Crear-Una-Organizacion-Que-Aprende#scribd> (7/07/2015).
- Gibbons, P y Prescott, J. (1996): Parallel competitive intelligence processes in organizations. *International Journal of Technology Management*, 11 (1-2), 162-178.
- Gil Gómez, H. y Albors Garrigós, J. (2001): El Aprendizaje, la Gestión del Conocimiento y el Capital intelectual en la Era de la Innovación. Sevilla. *IV Congreso de Ingeniería de Organización*. 13-14 septiembre.
- Gilad, B. (2015): Competitive intelligence. Shouldn't just be about your competitors. *Harvard Business Review*. Obtenido en: <https://hbr.org> (23/07/2015).
- Godoy, M. V. y Mariño, S. I. (2008): Gestión del conocimiento y formación de recursos humanos como aporte al desarrollo local. Experiencias desde un área de Educación Superior. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 13. Obtenido en: www.sociedadelainformacion.com (02/05/2015).
- Gógova Nitchiporenko, S. (2015): *Inteligencia competitiva: ¿Espías? ¿Oráculos? ¿Estrategas?* Madrid. Díaz de Santos.
- Gomes de Carvalho, H. (1999): A estreita relação entre gestão do conhecimento e inteligencia competitiva. Rio de Janeiro. *I Workshop Gestão do Conhecimento e Inteligência Competitiva*, 1-17.
- Gómez García, M. N. (2002): La enseñanza secundaria pública en España: un antes y un después de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 409-430. En Álvarez Lázaro, P.: *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Fundación BBVA.

- Gómez García, P. (2003): La sociedad informacional frente a la crisis de la humanidad. *Gazeta de Antropología*, 19. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/7321> (13/07/2015).
- González Gálvez, M. P. (2009): Factores facilitadores para las prácticas de Gestión del Conocimiento y de Inteligencia Competitiva. *Cuadernos de Inteligencia Competitiva, Vigilancia Estratégica, Científica y Tecnológica (QUIC&VECT)*, 2 (1), 45-59.
- Grant, R. M. (1996a): *Dirección estratégica. Conceptos, técnicas y aplicaciones*. Madrid. Civitas.
- Grant, R. M. (1996b): Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, winter special issue, 109-122.
- Grant, R. M. (2014): *Dirección estratégica: conceptos, técnicas y aplicaciones*. 4ª edición. Pamplona. Civitas.
- Guerras Martín, L. A. y Navas López, J. E. (2007): *La Dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones*. 4ª edición. Pamplona. Civitas.
- Guzmán Flores, T., Larios Osorio, V. y Chaparro Sánchez, R. (2010): De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la restructuración de la universidad rumbo a la virtualización. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 21-28.
- Guzmán Flores, T., Larios Osorio, V. y Chaparro Sánchez, R. (2010): De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la restructuración de la universidad rumbo a la virtualización. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 21-28.
- Hansen, M. T. (1999): The search-transfer problema: The role of weak ties in sharing knoledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44 (1), 82-111.
- Hax, A. C. y Majluf, N. S. (1986): Strategy and the strategy formation process. Obtenido en: <http://dspace.mit.edu> (28/5/2015)
- Hax, A. C. y Majluf, N. S. (1986): Strategy and the strategy formation process. *Sloan School of Management. M.I.T.* Obtenido en: <http://dspace.mit.edu/> (02/06/2015)
- Hax, A. C. y Majluf, N. S. (2004): *Estrategias para el liderazgo competitivo. De la visión a los resultados*. Buenos Aires. Granica.

- Hernández León, R. A. y Coello González, S. (2012): *El proceso de investigación científica*. 2ª edición. La Habana. Editorial Universitaria.
- Idigoras, I. y Mitxeo, J. (2000): La gestión del conocimiento como base de la estrategia basada en los recursos y capacidades de la empresa. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 8, 61-75.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014): Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares. Obtenido en: www.ine.es (30/07/2015).
- Jaramillo Urrutia, I. R. (2007): Las TIC, como apoyo a la gestión del conocimiento empresarial en la sociedad de la información y el conocimiento. *Perfiles Libertadores*, 4, 59-66.
- Jiménez Quintero, J. A. (2000): Dirección de empresas en entornos complejos. *Estrategia Empresarial*, 7, 5-18.
- Jiménez Quintero, J. A. (2001): Una aproximación a la inteligencia competitiva en la sociedad del conocimiento. 295-302. En: AAVV (2001): *Non idem iterum, semper novum: homenaje al Prof. Dr. Manuel Ortigueira Bouzada*. Sevilla. Edición Digital@Tres.
- Jiménez Quintero, J. A. (2011): *Dirección Estratégica*. Madrid. Pirámide.
- Jiménez Quintero, J. A. y Arroyo Varela, S. R. (2002): *Dirección estratégica en la creación de empresas*. Madrid. Pirámide.
- Jiménez Quintero, J. A. y Arroyo Varela, S. R. (2007): Inteligencia competitiva versus gestión del conocimiento. Hacia un nuevo paradigma de la dirección estratégica. *Alta Dirección*, 43 (253-254), 127-136.
- Jiménez Quintero, J. A. y Campos Rojas, M. V. (2010): *Decisiones empresariales de la alta dirección (Larios y Loring)*. Málaga. ADE. Universidad de Málaga.
- Johnson, G. y Scholes, K. (2000): *Dirección estratégica*. Madrid. Prentice Hall.
- Johnson, G. y Scholes, K. (2001): *Dirección Estratégica*. 5ª edición. Madrid. Prentice Hall.

- Johnson, G., Scholes, K. y Whittington, R. (2006): *Dirección Estratégica*. 7ª edición. Madrid. Pearson Educación.
- Kim, W. C y Mauborgne, R. (2004): Blue Ocean Strategy. *Harvard Business Review*, octubre, 76-85.
- Labrador, C. (2002): El partido conservador y la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 181-20. En Álvarez Lázaro, P.: *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Fundación BBVA.
- Lippman, S. A. y Rumelt, R. P. (1982): Uncertain imitability: an analysis of interfirm differences in efficiency under competition. *The Bell Journal of Economics*, 13 (2), 418-438. Obtenido en: <http://www.jstor.org/stable/3003464> (9/07/2015).
- López del Castillo, M. T. (2013): *Historia de la Inspección de primera enseñanza en España*. Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- López Yepes, J. A. y Madrid Garre, M. F. (1999): Gestión de dos recursos y capacidades de la empresa: la clave de la ventaja competitiva sostenible. *Información Comercial Española*, 777, 139-151
- Lovera Aguilar, M. I. (2009): La organización creadora de conocimiento: una perspectiva teórica. *Omnia*, 15 (2), 178-193.
- Luis Gómez, A. (1983): La Geografía del bachillerato español (1836-1970): Historia de una crisis (tesis doctoral). Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Santander.
- Madhok, A. (2012): Prólogo en Navas López, J. E. y Guerras Martín, L. A.: *Fundamentos de Dirección Estratégica de la Empresa*. Madrid. Civitas.
- Mañas Viejo, C. (2013): Educación, contexto y género: Un recorrido hasta la Transición. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 61-74.
- Marco, J. Mª. (2002): La educación y la Generación del 98, 145-160. En Álvarez Lázaro, P.: *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Fundación BBVA.

- Marina, J. A. (11 de noviembre de 2014): ¿Qué está haciendo internet con nuestra inteligencia? *El Confidencial*. Disponible en: <http://www.elconfidencial.com> (18/04/2015).
- Martínez León, I. y Ruiz Mercader, J. (2002): Los procesos de creación del conocimiento: El aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento. *XVI Congreso Nacional de AEDEM. "La Empresa Intangible"*. Obtenido en: <http://www.upct.es/~economia/> (16/04/2015).
- Martínez Rey, M. A. (2010): El conocimiento: su naturaleza y principales herramientas para su gestión. *Encuentros Multidisciplinares*, 12 (36), 2-17.
- Martínez Sanz, J. L. (1985): Replanteamiento histórico, sobre la oposición al Marqués de Oroño. *Segundo Coloquio sobre historia de la Rioja*. Logroño, 2, 355-364.
- Martínez Seijo, M. L. y Torrego Seijo, J. C. (2014): Programas y medidas educativas en España para alcanzar objetivos europeos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (2), 119-134. Obtenido en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/837/934> (10/09/2015).
- Martins de Matos, P. (2013): Ventajas competitivas de empresas portuguesas en su internalización con IED en España (tesis doctoral). Departamento de Economía Aplicada I (Economía Internacional y Desarrollo). Universidad Complutense de Madrid.
- Massón Guerra, J. L. (2005): Inteligencia competitiva: Bases teóricas y revisión de la literatura. *Ensayo*. Obtenido en: http://works.bepress.com/jose_luis_masson_guerra (7/05/2015).
- McGonagle, J. J. (2007): An Examination of the 'Classic' CI Model. *Journal of Competitive Intelligence ad Management*, 4 (2), 71-86.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004): Evolución del sistema educativo español. El Sistema Educativo español, MECD/CIDE. Madrid. Obtenido en: http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf (7/02/2015).
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013): *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid. MEC.
- Montero Alcaide, A. (2009): La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano). *Cabás*, 1. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/editorial1> (25/08/2015).
- Moratalla Isasi, S. y Díaz Alcaraz, F. (2008): La segunda enseñanza desde la segunda república hasta la Ley Orgánica de Educación. *Ensayos*, 23, 283-305.
- Morcillo Ortega, P. (2003): Vigilancia e inteligencia competitiva: fundamentos e implicaciones. *Madri+d*, Vigilancia Tecnológica, 17. Obtenido en: <http://www.madrimasd.org/> (12/03/2015).
- Moreno Domínguez, M. J., Pelayo Díaz, Y. y Vaca Acosta, R. M. (2007): La gestión interna del conocimiento en las organizaciones: un modelos de indicadores para el control de su gestión, 3610-3629. En: Ayala Calvo, J. C. (Coord.): *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. Logroño. Universidad de la Rioja.
- Moreno Luzón, J. (2002): Los liberales y la educación hace cien años: Romanones en el Ministerio, 201-222. En Álvarez Lázaro, P.: *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Fundación BBVA.
- Navarro Bonilla, D. (2004): El ciclo de inteligencia y sus límites. *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fabrique Furió Ceriol*, 48, 51-66.
- Navas López, J. E. y Guerras Martín, L. A. (2000): *La Dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones*. 2ª edición revisada. Madrid. Civitas.
- Navas López, J. E. y Guerras Martín, L. A. (2012): *Fundamentos de dirección estratégica de la empresa*. Madrid. Civitas.
- Niño Rojas, Víctor Miguel (2011): *Metodología de la Investigación: diseño y ejecución*. Bogotá. Ediciones de la U.
- Nonaka, I (1991): The knowledge-creating Company. *Harvard Business Review*, 69, noviembre-diciembre, 96-104.

- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Nueva York. Oxford University Press.
- Olmedo Narbona, A. (2011): Modelos organizativos basados en el conocimiento: desde la gerencia de la información a la gestión del conocimiento (tesis doctoral). Departamento de Economía y Administración de Empresas. Universidad de Málaga.
- Ordóñez de Pablos, P y Parreño Fernández, J. (2005): Aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento: Un análisis dinámico del conocimiento de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 11 (1), 165-177.
- Ordoñez de Pablos, P. (2003): Transferencia de flujos de conocimiento en empresas multinacionales: implicaciones para la gestión del conocimiento. *Revista de Economía y Empresa*, XIX (48), 67-86.
- Ordoñez de Pablos, P. y Parreño Fernández, J. (2006): El informe de capital intelectual como herramienta de gestión empresarial: el caso de las empresas italianas. *Dirección y Organización*, 32, 5-16.
- Ortigueira Bouzada, M (2001): Prólogo en Del Águila Obra, A. R. y Padilla Meléndez, A.: *E-Business y comercio electrónico. Un enfoque estratégico*. Madrid. Ra-Ma.
- Osorio Núñez, M. (2003): El capital intelectual en la gestión del conocimiento. *ACIMED*, 11 (6). Obtenido en: <http://eprints.rclis.org/5038/>
- Pavez Salazar, A. A (2000): Modelo de implantación de gestión del conocimiento y tecnologías de información para la generación de ventajas competitivas. Obtenido en: <https://web.archive.org/web/20111226060138/http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/apavez/zip/apavez.pdf> (16/07/2015).
- Penrose, E. (2009): *The Theory of the Growth of the Firm*. 4ª edición. Nueva York. Oxford University Press.
- Peña Pérez, T., Manzanedo del Campo, M. A., Sainz Barcena, L., Sánchez Díaz, R. y Lavios Villahoz, J. J. (2001): La nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones como elemento facilitador en la gestión del conocimiento. *IV*

- Congreso de Ingeniería de Organización*. Sevilla, 13-14 de septiembre. Obtenido en: <http://adingor.es/> (8/05/2015).
- Porter, M. (1996): What is Strategy? *Harvard Business Review*, noviembre-diciembre. Obtenido en: <https://hbr.org> (2/3/2015)
- Porter, M. E. (1991): Towards a dynamic theory of strategy. *Strategic Management Journal*, 12, 95-117.
- Postigo Imaz, J. (2000): La inteligencia competitiva en España: Situación actual y posibilidades futuras. Obtenido en: http://www.pymesonline.com/uploads/tx_icticontent/tesina.pdf (15/07/2015).
- Prahalad, C. K. (1998): Strategies for growth, 63-75. En Gibson, R.: *Rethinking the Future: Rethinking Business Principles, Competition, Control and Complexity, Leadership, Markets and the World*. London. Nicholas Brealey Publishing.
- Prahalad, C. K. y Hamel, G. (1990): The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, mayo-junio. Obtenido en: <https://hbr.org> (11/3/2015)
- Puelles Benítez, M. de (1991): *Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975)*. Barcelona. Labor.
- Puelles Benítez, M. de (2010): *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid. UNED.
- Puelles Benítez, M. de (2013): Reflexiones sobre la creación (y frustración) de un sistema educativo nacional (1813-1857). *Bordón*, 65 (4), 21-32.
- Puelles Benítez, Manuel de (2008): Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación Educativa*, 7, 7-15.
- Puelles Benítez, Manuel de (2010): *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid. UNED.
- Puelles Benítez, Manuel de (2011/2012): La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 15-35.
- Puelles Benítez, Manuel de (2012): *Política, legislación y educación*. Madrid. UNED.
- Pérez Díaz, V. y Rodríguez Pérez, J. C. (2003): *La educación general en España*. Madrid. Fundación Santillana.

- Quintana García, C. (1999): *La organización creativa. Dirigir para la innovación*. Málaga. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Quintana, J. M. *et al.* (1814): Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, 7 de marzo 1814. Obtenido en: <http://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm> (05/05/2015).
- Quintas, P., Lefrere, P. y Jones, G. (1997): Knowledge management: a strategic agenda. *Journal of Long Range Planning*, 30 (3), 385-391.
- Raduan, C.R., Jegak, U., Haslinda, A. y Alimin, I. I. (2009): Management, Strategic Management Theories and the Linkage with Organizational Competitive Advantage from the Resource-Based View. *European Journal of Social Sciences*, 11 (3), 402-417.
- Ramírez, M. I, Escobar Rua, D., Arango Alzate, B. (2012): Vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 13, 149-153.
- Rapp, A., Agnohotri, R., Baker, T. L. y Andzulis, J. M. (2014): Competitive intelligence collection and use by sales and service representatives: how managers' recognition and autonomy moderate individual performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 43 (3), 357-374.
- Renau Piqueras, J. J. (1995): La Dirección Estratégica: su evolución y estudio actual, 89-109. En Cuervo García, A. (Dir.): *Dirección de empresas de los noventa. Homenaje al profesor M arcial-Jesús López Moreno*. Madrid. Civitas.
- Renau Piqueras, J.J. (1993): Fundamentos teóricos de la dirección estratégica: Un análisis de su evolución, 155-159. En Bueno Campos, E., Dalmau Porta, J. I. y Renau Piqueras, J.J.: *Fundamentos Teóricos de la Dirección Estratégica*. Valencia. Real Sociedad Económica de Amigos del País.
- Rodenberg RM, J. H. A. M. (2007): *Competitive Intelligence and Senior Management*. Delft. Eburon.
- Rojas Mesas, Y. (2006): De la gestión de la información a la gestión del conocimiento. *ACIMED*, 14 (1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_serial&pid=1024-9435&lng=es&nrm=iso (15/06/2015).

- Ronda Pupo, G. A. y Guerras Martín, L. A. (2012): Dynamics of the evolution of the strategy concept 1962-2008: a co-word analysis. *Strategic Management Journal*, 33 (2), 162-188. Publicado primero online el 16 de agosto de 2011 (wileyonlinelibrary.com).
- Ronda Pupo, G. A. y López Zapata, E. (2008): Empleo del análisis de redes sociales para el estudio de la estructura de la relación entre definiciones del concepto estrategia elaboradas entre los años 1962y 2003. *REDES*, 14 (9). Disponible en: <http://revista-redes.rediris.es> (30/08/2015).
- Ronda Pupo, G. A. y Marcané Laserra, J. A. (2002): De la estrategia a la dirección estratégica. Un acercamiento a la integración de los niveles estratégico, táctico y operativo. Obtenido en: <http://www.5campus.com/leccion/ede> (08/05/2015)
- Rouach, D. (1996): *La Veille Technologique et L'intelligence économique*. Colección Que sais-je? Paris. Presses Universitaires de France.
- Rovira, C. (2008): Vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva para SEM-SEO. *Hipertext.net*, 6. Obtenido en: <http://www.hipertext.net> (20/11/2014).
- Rumelt, R. P., Schendell, D. y Teece, D. J. (1991): Strategic Management and Economics. *Strategic Management Journal*, 12, 5-29. Winter special issue: Fundamental Research Issues in Strategy and Economics.
- Sáez de Viteri Arranz, D. (2000): El potencial competitivo de la empresa: recursos, capacidades, rutinas y procesos de valor añadido. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 6 (3), 71-86.
- Salas Fumás, V. (1996): Economía y Gestión de los Intangibles. *Economía Industrial*, 307, 17-24.
- Sánchez Medina, A. J. (2003): Modelo para la medición del capital intelectual de territorios insulares: Una aplicación al caso de Gran Canarias (tesis doctoral). Departamento de Economía y Dirección de Empresas. Universidad de las Palmas de Gran Canarias. Obtenido en: <http://catedragc.mes.edu.cu> (4/07/2015)
- Sánchez Medina, A. J., Melián González, A. y Hormiga Pérez, E. (2007): El concepto de capital intelectual y sus dimensiones. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 3 (2), 97-111.

- Santesmases Mestre, M. (2009): *DYANE versión 4: Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid. Pirámide.
- Florido Benítez, L. (2015): Análisis de los efectos del marketing móvil en la satisfacción del usuario de las infraestructuras aeroportuarias (tesis doctoral). Facultad de Turismo. Universidad de Málaga.
- Santesmases Mestre, M. (2012): *Marketing. Conceptos y estrategias*. 6ª edición. Madrid. Pirámide.
- Sarabia Sánchez, F. J. (2013): La construcción del cuestionario, 303-332. En Sarabia Sánchez, F. J. (Coord.): *Métodos de investigación social y de la empresa*. Madrid. Pirámide.
- SCIP (2007): About Competitive Intelligence. *Journal of Competitive Intelligence and Management*, 4 (2), 87.
- Senado (1988): *Diario de sesiones del Senado*. Sesión Plenaria nº 71, 12 de abril de 1988.
- Senge, P. M. (1992): *La quinta disciplina*. Barcelona. Granica.
- Suárez Hernández, J. e Ibarra Mirón, S. (2002): La Teoría de los Recursos y las Capacidades. Un enfoque actual en la estrategia empresarial. *Anales de Estudios Económicos y Empresariales*, 15, 63-89.
- Syrjänen, M. y Pathan, A. (2008): *Social challenges as the basis for foresight*. Helsinki. Tekes Review.
- Teece, D. J. (1998): Capturing value from knowledge assets: The new economy, markets for know-how, and intangible assets. *California Management Review*, 40 (3), 55-79.
- Teece, D. J. y Pisano, G. (1994): The dynamic capabilities of firms: An introduction. *Industrial and Corporate Change*, 3 (3), 537-556.
- Teece, D. J., Pisano, G. y Shuen, A. (1997): Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18 (7), 509-533.
- Tena Millán, J. y Comai A. (2006): Una visión desde la práctica de la inteligencia competitiva y la vigilancia tecnológica. En Tena Millán, J. y Comai, A. (Compiladores): *Inteligencia competitiva y vigilancia tecnológica. Experiencias*

- de implantación en España y Latinoamérica*. Barcelona. Emecom en colaboración con la revista Puzzle.
- Thompson, A. A., Gamble, J. E., Peteraf, M. A. y Strickland, A. J. (2012): *Administración estratégica. Teoría y casos*. 18ª edición. México. McGraw-Hill.
- Tintoré Espuny, M. (2010): Las universidades como organizaciones que aprenden. El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (tesis doctoral). Universitat Internacional de Catalunya. Obtenido en: <http://www.tdx.cat/> (19/07/2015).
- Tintoré Espuny, M. y Arbós Bertran, A. (2013): Cómo conocer el estado del aprendizaje organizativo en las universidades. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (2), 130-148.
- Treviño, L. K. y Weaver; G. R. (1997): Ethical issues in competitive intelligence practice: Consensus, conflicts, and challenges. *Competitive Intelligence Review*, 8 (1), 61–72.
- Trillo, M. (2013): El Congreso aprueba la LOMCE con los únicos votos a favor del PP. *ABC* (29 de noviembre de 2013). Obtenido en: www.abc.es (27/08/2015).
- Utande Igualada, M. (1975): Treinta años de enseñanza media (1938-1968). *Revista de Educación*, 240, 73-86.
- Utande Igualada, M. (1982): Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1820-1970). *Revista de Educación*, año XXX, 271, 7-41.
- Valle López, Ángela del (1990): *La Universidad Central y su distrito en el primer decenio de la restauración borbónica*. Madrid. Consejo de Universidades: Secretaría general.
- Vargas Montoya, P. (2000): Características de los activos intangibles. Documento electrónico obtenido en: http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_10/recursos/general/documentos/pdf/14072011/1caracteristicas.pdf (14/04/2015).
- Vargas Sánchez, A., Moreno Domínguez, M.J. y García de Soto Camacho, E. (2002): La dirección estratégica en la economía del conocimiento: Nuevas orientaciones.

Ponencia en *Jornadas luso-españolas de gestión científica*. Covilhã (Portugal).

Obtenido en: <http://www.uhu.es/mjesus.moreno> (13/06/15)

Viedma Martí, J. M. (2000): La gestión del conocimiento y del capital intelectual. Saber los recursos y capacidades de la empresa. *Nueva Empresa*, 454, 99-105.

Villa Sánchez, A. (2006): El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, 7 y 8, 103-117.

Wernerfelt, B. (1984): A Resource-based View of the Firm. *Strategic Management Journal*, 5, 171-180.

Wolter, K. (2011): Competitive Intelligence, 183-215. En Keuper, F., Oecking, C. y Degenhardt, A. (Eds.): *Application Management. Challenges- Service Creation.- Strategies*. Wiesbaden. Gabler.

Zack, M. H. (1999): Developing a Knowledge Strategy. *California Management Review*, 41 (3), 125-145.

BIBLIOGRAFÍA LEGISLATIVA

Constituciones

- ❑ Constitución Española, de 23 de mayo de 1845. Colección de las leyes, decretos y declaraciones de las Cortes, y de los reales decretos, ordenes, resoluciones y reglamentos generales expedidos por los respectivos ministerios desde el primero de enero hasta fin de junio de 1845. Tomo XXXIV. Madrid. Año 1845
- ❑ Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado. Gaceta de Madrid, 29 de diciembre de 1978, nº 311.1.
- ❑ Constitución Española, promulgada en Cádiz el 19 de Marzo de 1812. Cádiz: en la imprenta Real: MDCCCXII, Congreso de los Diputados/ Historia y Normas/ en www.congreso.es.

Leyes

- ❑ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, 26 de diciembre de 2007, nº 252.
- ❑ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 10 de diciembre de 2013, nº 295.
- ❑ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado del jueves 6 de agosto, nº 187.
- ❑ Ley 555/1857, de 19 de julio, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de instrucción pública. Colección legislativa de España, tomo LXXIII, Madrid, 1857.
- ❑ Ley 685/1857, de 9 de septiembre, de Instrucción pública. Colección Legislativa de España, tomo LXXIII, Madrid, 1857.
- ❑ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 4 de octubre de 1990, nº 238.
- ❑ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 24 de diciembre de 2002, nº 307.

- ❑ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 4 de mayo de 2006, nº 106.
- ❑ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 4 de julio de 1985, nº 159.
- ❑ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 10 de diciembre de 2013, nº 295.
- ❑ Ley, de 20 de septiembre de 1938, sobre reforma de Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado del viernes 23 de septiembre, nº 85.
- ❑ Ley, de 26 de febrero de 1953, sobre Ordenación de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado del 27 de febrero, nº 58.

Reales Decretos

- ❑ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 3 de enero de 2015, nº 3.
- ❑ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 3 de enero de 2015, nº 3.
- ❑ Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 18 de febrero de 2004, nº 42.
- ❑ Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 21 de octubre de 1992, nº 253.
- ❑ Real Decreto 12/ 1903, de 6 de septiembre, modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller. Colección Legislativa de España, tomo XVI, vol. 3º, Madrid, 1903.
- ❑ Real Decreto 13 de agosto de 1836, mandando S. M. publicar la Constitución política del año 1812. Decretos de S.M. la Reina doña Isabel II, dado en su nombre por su augusta madre la reina gobernadora, tomo XXI, Madrid, 1837.

- ❑ Real Decreto 1375/1931, de 7 de agosto, poniendo en vigor, durante el tiempo que comprende el curso académico de 1931 a 1932, el plan de estudios del bachillerato del año 1903, adaptado para los alumnos del mencionado curso 1931-1932. Colección Legislativa de España, tomo CXXV, vol. 3º, Madrid, 1931.
- ❑ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 6 de noviembre de 2007, nº 266.
- ❑ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 6 de noviembre de 2007, nº 266.
- ❑ Real Decreto 157/1894, de 16 de septiembre, reorganizando la segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo CLV, Madrid, 1904.
- ❑ Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades propias de la formación profesional específica. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 10 de octubre de 1995, nº 242.
- ❑ Real Decreto 168/1900, de 18 de abril, suprimiendo el Ministerio de Fomento y creando en su lugar los dos nuevos Departamentos ministeriales que se denominarán de Instrucción pública y Bellas Artes y de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas. Colección Legislativa de España, tomo V, vol. 1, Madrid, 1900.
- ❑ Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2 de diciembre de 1991, nº 288.
- ❑ Real Decreto 173/1875, de 21 de octubre, derogando los artículos 16 y 17 del Decreto de 21 de octubre de 1868, y disponiendo vuelvan a regir respecto de textos y programas las prescripciones de la ley de 9 de septiembre de 1857. Colección Legislativa de España, tomo CXIV, Madrid, 1875.
- ❑ Real Decreto 200/1926, de 25 de agosto, relativo al nuevo plan de Bachillerato. Colección Legislativa de España, tomo XCIX, vol. IV, Madrid, 1926.

- ❑ Real Decreto 202/1900, de 20 de julio, reformando el plan de estudios de segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo VI, vol.2º, Madrid, 1900.
- ❑ Real Decreto 208/1899, de 26 de mayo, reorganizando los estudios de segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo III, vol.1, Madrid, 1899.
- ❑ Real Decreto 21/1901, de 12 de abril, implantando nuevas reformas en la enseñanza oficial. Colección Legislativa de España, tomo IX, vol.2º, Madrid, 1901.
- ❑ Real Decreto 277/1901, de 17 de agosto, organizando los Institutos generales y técnicos. Colección Legislativa de España, tomo IX, vol. 2º, Madrid, 1901.
- ❑ Real Decreto 34/1895, de 12 de julio, reformando los estudios generales de la segunda enseñanza y derogando los Reales decretos de 16 de septiembre y 30 de noviembre de 1894. Colección Legislativa de España, tomo CLVIII, Madrid, 1895
- ❑ Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 16 de enero de 2001, nº 14.
- ❑ Real Decreto 440/1847, de 8 de julio, modificando el Plan de estudios de 17 de septiembre de 1845. Colección Legislativa de España, tomo XLI, Madrid, 1849.
- ❑ Real Decreto 467/1861, de 21 de agosto, modificando el Plan de estudios de Segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo LXXXVI, Madrid, 1961.
- ❑ Real Decreto 473/1861, de 23 de agosto, refundiendo en los Institutos de Segunda enseñanza los estudios de agricultura, artes, industria y comercio. Colección Legislativa de España, tomo LXXXVI, Madrid, 1961, pp.220-22
- ❑ Real Decreto 474/1880, de 13 de agosto, introduciendo varias reformas en el actual Plan de estudios. Colección Legislativa de España, tomo CXXV, Madrid, 1880.

- ❑ Real Decreto 588/1858 de 26 de agosto, aprobando el programa general de estudios de Segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo LXXVII, Madrid, 1858.
- ❑ Real Decreto 671/1931, de 13 de mayo, derogando, con sus disposiciones complementarias, los planes vigentes de Segunda enseñanza y de enseñanza universitaria y disponiendo quede restablecida para el próximo curso la legalidad anterior a la Dictadura. Colección Legislativa de España, tomo CXXIV, vol. 2º, Madrid, 1931.
- ❑ Real Decreto 702/1866, de 9 de octubre, reformando los estudios de Segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo XCVI, Madrid, 1866.
- ❑ Real Decreto 715/1857, de 23 de septiembre, dictando las disposiciones provisionales que han de regir durante el curso académico de 1857 a 1858 para la ejecución de la Ley de Instrucción Pública. Colección Legislativa de España, tomo LXXIII, Madrid, 1857.
- ❑ Real Decreto 747/1852, de 10 de septiembre, mandando que se observe y cumpla el adjunto reglamento de estudios. Colección Legislativa de España, tomo LVII, Madrid, 1853.
- ❑ Real Decreto 770/1850, de 28 de agosto, reformando el Plan de estudios. Colección Legislativa de España, tomo L, Madrid, 1850.
- ❑ Real Decreto 940/1851, de 20 de octubre, creando un Ministerio de Fomento en lugar del de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, y agregando al de Gracia y Justicia la dirección general de Instrucción públicas, y varios negocios que antes dependían de otros Ministerios. Colección Legislativa de España, tomo LIV, Madrid, 1852.
- ❑ Real Decreto 99/1898, de 13 de septiembre, reformando los estudios de segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo II, vol. 2º, Madrid, 1898.
- ❑ Real Decreto de 17 de septiembre de 1845, Aprobando el Plan General de Estudio. Colección de leyes, decretos y declaraciones de las Cortes, y de los Reales Decretos, expedidos por los respectivos Ministerios, desde 1º de julio hasta fin de diciembre de 1845, tomo XXXV, Madrid, 1946.

- ❑ Real Decreto de 4 de agosto de 1836, que incluye el Plan General de Instrucción Pública. Decretos de S. M. la Reina doña Isabel II, dado en su nombre por su augusta madre la Reina gobernadora, tomo XXI, Madrid, 1837.
- ❑ Real Decreto, de 26 de octubre de 1809, dando disposiciones respecto al Plan de Instrucción Pública concerniente a los establecimientos de primera educación o liceos. Gaceta de Madrid, de 31 de octubre de 1809, nº 305.
- ❑ Real Decreto, de 4 de mayo de 1814, por el que se declara nula la Constitución de Cádiz. Gaceta Extraordinaria de Madrid, del jueves 12 de mayo de 1814.

Decretos

- ❑ Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al bachillerato en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, 26 de julio de 1994, nº 115.
- ❑ Decreto 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al bachillerato en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, 20 de agosto de 2002, nº 97.
- ❑ Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, 28 de julio de 2008, nº 149.
- ❑ Decreto 510/1873, de 3 de junio, reorganizando los estudios de la segunda enseñanza que son necesarios para aspirar al título de Bachiller. Colección Legislativa de España, tomo CX, Madrid, 1874.
- ❑ Decreto 738/1868, de 21 de octubre, determinando la organización que ha de regir en la segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo C, Madrid, 1868.
- ❑ Decreto 755/1868, de 25 de octubre, dando nueva organización a la segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo C, Madrid, 1868.
- ❑ Decreto LXXXI, de 29 de junio de 1821, por el que se decreta el Reglamento General de Instrucción Pública. Colección de los Decretos y Órdenes Generales expedidos por las Cortes Ordinarias de los años de 1820 y 1821, tomo VII, Madrid, 1821.

- ❑ Decreto, de 23 de marzo de 1935, disponiendo que entre las asignaturas que en los cursos sexto y séptimo del Bachillerato establece el artículo 1º, del Decreto de 29 de agosto de 1934, se considere incluida otra que llevará por título “Principios de técnica agrícola e industrial y economía”. Gaceta de Madrid, del martes 26 de marzo, nº 85.
- ❑ Decreto, de 29 de agosto de 1934, relativo al Plan del Bachillerato de Segunda enseñanza. Gaceta de Madrid, del jueves 30 de agosto, nº 242.

Reales Órdenes

- ❑ Real Orden 547/ 1849, de 14 de agosto, haciendo un nuevo arreglo en las asignaturas de segunda enseñanza. Colección Legislativa de España, tomo XLVII, Madrid, 1850.
- ❑ Real Orden 72/1894, de 30 de noviembre, fijando el nuevo cuadro de estudios de la segunda enseñanza necesarios para obtener el título de Bachiller. Colección Legislativa de España, tomo CLVI, Madrid, 1904.

Órdenes

- ❑ Orden de 19 de mayo de 2003, por la que se establece el horario lectivo, las materias propias de modalidad, las materias optativas y los itinerarios educativos correspondientes al bachillerato. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 11 de junio de 2003, nº 110.
- ❑ Orden de 29 de julio de 1994, por la que se establecen orientaciones y criterios para la elaboración de proyectos curriculares de centros, así como los horarios lectivos, los itinerarios educativos y las materias optativas del bachillerato. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 10 de agosto de 1994, nº 126.
- ❑ Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al bachillerato en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 26 de agosto de 2008, nº 169.

Instrucciones

- ❑ Instrucciones de 8 de junio de 2015, por las que se modifican las de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015-2016. Obtenido en: www.juntadeandalucia.es/educacion (25/06/2015).

